



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

MARYSE TOMOKO MATSUZAWA FUKUDA

**MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RTI) PARA DESENVOLVIMENTO
DAS HABILIDADES FONOLÓGICAS COM TUTORIA INSTRUCIONAL EM
CONTEXTO ESCOLAR: ELABORAÇÃO E CONTROLE DE EFICÁCIA.**

Marília

2016

MARYSE TOMOKO MATSUZAWA FUKUDA

**MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RTI) PARA DESENVOLVIMENTO
DAS HABILIDADES FONOLÓGICAS COM TUTORIA INSTRUCIONAL EM
CONTEXTO ESCOLAR: ELABORAÇÃO E CONTROLE DE EFICÁCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Marília (SP) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Aparecida Capellini.

Marília

2016

Fukuda, Maryse Tomoko Matsuzawa.

F961m Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) para desenvolvimento das habilidades fonológicas com tutoria instrucional em contexto escolar: elaboração e controle de eficácia / Maryse Tomoko Matsuzawa Fukuda. – Marília, 2016.

195 f. ; 30 cm.

Orientador: Simone Aparecida Capellini.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 144-163

1. Aprendizagem. 2. Distúrbios da aprendizagem nas crianças. 3. Alfabetização. 4. Educação de crianças. I. Título.

CDD 370.1523

MARYSE TOMOKO MATSUZAWA FUKUDA

**MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RTI) PARA DESENVOLVIMENTO
DAS HABILIDADES FONOLÓGICAS COM TUTORIA INSTRUCIONAL EM
CONTEXTO ESCOLAR: ELABORAÇÃO E CONTROLE DE EFICÁCIA**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Prof^a. Dr^a. Simone Aparecida Capellini. Presidente e Orientadora.

Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília - SP

Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Almeida

Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dr^a Sandra Regina Gimenez Paschoal

Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília - SP

Suplentes

Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki

Universidade Estadual de Maringá. UEM – Maringá – PR

Profa. Dra. Eliane Saravali

Universidade Estadual Paulista – UNESP – FFC/Marília - SP

Dedico este trabalho aos meus queridos pais Tomiko e Mario (*in memoriam*) e ao meu marido Fernando pelo apoio incondicional em todos os momentos de minha vida e, em especial, nesta jornada.

Amo muito vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha família, mesmo morando na distante terra do Japão, pelo amor e dedicação ao me apoiarem e incentivarem incondicionalmente nesta importante fase de minha vida.

Ao meu amado pai, que nos deixou há 7 anos, muito obrigada por todos os seus ensinamentos. Sua presença estará sempre em meu coração.

À minha querida mãe, uma fortaleza de mulher, guerreira, amiga, companheira,... Muito obrigada!

Aos meus irmãos Rickard, ainda morando com sua família no Japão - Erika, Sena e Shuka - e Willians, já no Brasil com minha mãe, após 16 anos, minha gratidão pela torcida. Vocês estão sempre em meus pensamentos.

Um agradecimento muito especial ao meu marido Fernando pela confiança, apoio e compreensão sincera durante toda esta trajetória, principalmente nos momentos mais difíceis e com quem também divido esta conquista. Vitória!

Ao meu sogro Yukio (*in memoriam*) pelo incentivo a cada curso e especialização. À minha sogra Ana, cunhadas Liana e Elizabeth, cunhado Hilton e sobrinhos Felipe e Giovanna por todo carinho de sempre.

Um reconhecimento especial à querida orientadora Simone Aparecida Capellini, pelo aprendizado, por acreditar e fazer deste sonho uma realidade. Por ser minha maior fonte de inspiração e conhecimento, desde o meu ingresso no grupo de pesquisa “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade”.

À grande e querida amiga, um exemplo de profissionalismo, Andrea Oliveira Batista, pela sincera amizade em todos os momentos, desde o início de meu trabalho na clínica CERH.

A todos os membros do grupo de pesquisa “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade”, e do LIDA – Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem.

Em especial, aos queridos amigos Fabio, Paola, Maíra, Adriana, Vera, Maria, Cláudia, Giseli, Monique, Alessandra, muito obrigada pela amizade, incentivo e troca de experiências durante esta caminhada.

Aos membros da banca de qualificação e defesa Prof^ª. Dr^ª. Maria Amélia Almeida e Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Gimenez Paschoal, pelas valiosas contribuições.

À direção, professoras e alunos das escolas que integraram esta pesquisa, minha sincera gratidão pela receptividade, disponibilidade, parceria, colaboração, indispensáveis para a realização deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciência – FFC/UNESP/Marília-SP, pelo respeito, acolhimento e esclarecimento de todas as dúvidas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio e fomento a esta pesquisa.

Ao sr. Daisaku Ikeda e sra. Kaneko Ikeda, pelos constantes incentivos, direcionamentos e por serem exemplos de vida digna, sábia e de luta pela Paz, Cultura e Educação.

E a todos aqueles que, de alguma forma, foram essenciais neste percurso.

Muito obrigada!

Seja como for, a grandiosa Revolução Humana de uma única pessoa irá um dia impulsionar a mudança total do destino de um país e, além disso, será capaz de transformar o destino de toda a humanidade.

Daisaku Ikeda

RESUMO

O uso do modelo de resposta à intervenção (RTI) é um modelo necessário para assegurar que as dificuldades de aprendizagem não seja o resultado de uma instrução que não prioriza as habilidades consideradas pela literatura como preditoras para a aprendizagem da leitura e escrita em um sistema de escrita alfabético, como o português brasileiro, este modelo, pode assegurar ao professor, por meio de tutoria, a identificação precoce dos reais escolares de risco para os problemas de leitura, evitando assim, o baixo rendimento escolar e minimizando o resultado falso-positivo e falso-negativo. A presente pesquisa apresenta dois estudos: o Estudo 1 teve por objetivo elaborar um Programa de resposta à intervenção com base nas habilidades fonológicas, associado à correspondência grafema-fonema, e tutoria ao professor denominado PRIPROF-T, de forma coletiva para os escolares do 2º ano do ensino fundamental. Dessa forma, realizou-se o levantamento de programas de intervenção para serem selecionadas as estratégias necessárias. Segundo elas, efetuou-se a seleção das palavras, de acordo com o objetivo estabelecido. O Estudo 2 teve por finalidade verificar a eficácia do PRIPROF-T, elaborado no Estudo 1, em contexto escolar, por meio de tutoria e orientações às professoras quanto ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e escrita. Do Estudo 2, participaram 117 escolares, de ambos os gêneros, na faixa etária de 6 a 7 anos e 11 meses de idade, regularmente matriculados no 2º ano do ensino fundamental, além de suas respectivas professoras. Dividiram-se os escolares em dois grupos: Grupo I (GI): 60 escolares, distribuídos em três salas de ensino regular, submetidos ao PRIPROF-T; Grupo II (GII): 57 escolares, em outras três salas de ensino regular não submetidos ao PRIPROF-T. Em situação de pré e pós-testagem, subordinaram-se todos eles à aplicação do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura. As seis professoras responderam a um questionário nos dois momentos: pré e pós-testagem. Na etapa de intervenção, ocorreu a orientação das professoras do GI em relação à aplicação das atividades do Programa de resposta à intervenção elaborada. O GII permaneceu com as atividades escolares regulares. Na análise estatística dos resultados, utilizou-se o *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon* com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os dois momentos de observação (pré e pós-testagem), considerados na avaliação de cada grupo estudado (GI e GII). O *Teste de Mann-Whitney*, para verificar possíveis diferenças entre tais grupos. Outros métodos foram o de Descrição das variáveis categorizadas por Grupo e a análise de Correlação de *Spearman*, para investigar o grau de correlação entre as variáveis. Os resultados demonstraram que os escolares do grupo GI beneficiaram-se do PRIPROF-T, denotando a sua eficácia, pois favoreceu o desenvolvimento das habilidades subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita. A hipótese desta pesquisa comprovou-se, uma vez que o Programa de resposta à intervenção fonológica com tutoria ao professor (PRIPROF-T) elaborado auxiliou o professor na identificação de escolares de risco para os problemas de leitura e oportunizou a sua prevenção.

Palavras-chave: Estudos de intervenção. Leitura. Aprendizagem. Educação. Tutoria.

ABSTRACT

The use of response to intervention model (RTI), is a necessary model to assure that the difficulties of learning do not be the result of an instruction which does not prioritize the skills considered by the literature as predictors to the reading and writing learning in an alphabetic writing system, as the Brazilian Portuguese, this model, can assure to the teacher, by tutoring, the early identification of the real scholar risk to reading problems, avoiding then, the low scholar performance and minimizing the false-positive and false-negative result. The present research shows two studies: the Study I had by goal formulate an response to intervention Program with basis on phonological skills, associated to a grapheme-phoneme correspondence, and tutoring to the teacher, called PRIPROF-T, in collective way to scholars from 2nd grade of elementary education. Thus, there was a survey of intervention programs to be selected the necessary strategies. According to them, was achieved the selection of words, according to the established goal. The Study II had by goal verify the effectiveness of PRIPROF-T, elaborated in Study I, in scholar context, by tutoring mean and orientations to the teachers due to the development of skills related to reading and writing. From Study II, took part 117 scholars, from both genres, age groups from 6 to 7 years and 11 months age, regularly registered in 2nd grade of elementary education, besides the respective teachers. Got divided the scholars in two groups: Group I (GI): 60 scholars, distributed in three rooms of regular education, submitted to the PRIPROF-T; Group II (GII): 57 scholars, in other three rooms of regular education not submitted to the PRIPROF-T. In situation of pre and post-testing, subordinated all those to application of the Protocol of Early Identification of Reading Problems. The six teachers answered to a questionnaire in two moments: pre and post-testing. In the intervention step, occurred a guidance of the teachers from GI in relation to the application of activities from the Program of response to intervention elaborated. The GII remained with the regular scholar activities. In the statistic analysis of results, was used the Test of Signed Posts of Wilcoxon with the aim of verifying possible differences between both moments of observation (pre and post-testing), considered in evaluation of each group studied (GI and GII). The Test of Mann-Whitney, to verify possible differences between those groups. Other method was the Description of the categorized variables by Group and the analysis of Correlation of Spearman, to investigate the degree relation between the variables. The results have shown that the scholars from Group GI benefited from PRIPROF-T, denoting its effectiveness, because it favored the development of underlying skills to learning from reading and writing. The hypothesis of this research got proved, once the Program of response to intervention with basis on phonological skills, associated to a grapheme-phoneme correspondence, and tutoring to the teacher (PRIPROF-T) prepared, helped the teacher with identification of scholars with risk to reading problems and offered its prevention.

Keywords: Intervention studies. Reading. Learning. Education. Tutoring.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Exemplo da estratégia para reconhecimento de rimas nos grupos de figuras.	53
Figura 2	Exemplo da estratégia para reconhecimento de rimas nos grupos de figuras.	54
Figura 3	Exemplo da estratégia para reconhecimento da figuras que rimam.	55
Figura 4	Exemplo da estratégia para discriminação dos pares de figuras que rimam ou não.	55
Figura 5	Exemplo da estratégia para discriminação dos nomes de objetos que rimam ou não.	57
Figura 6	Exemplo da estratégia para segmentação oral da frase em palavras.	61
Figura 7	Exemplo da estratégia para segmentação oral das palavras em sílabas.	62
Figura 8	Exemplo da estratégia para segmentação oral das palavras em sílabas.	64
Figura 9	Exemplo da estratégia para identificação do número de sílabas na palavra.	65
Figura 10	Exemplo da estratégia para isolar oralmente as sílabas das palavras.	66
Figura 11	Exemplo da estratégia para excluir oralmente as sílabas das palavras.	67
Figura 12	Exemplo da estratégia para isolar oralmente o fonema inicial das palavras.	68
Figura 13	Exemplo da estratégia para isolar oralmente o fonema final das palavras.	69
Figura 14	Exemplo da estratégia para isolar oralmente o fonema medial das palavras.	70
Figura 15	Exemplo da estratégia para substituição oral dos fonemas inicial, final e medial para formação de novas palavras.	72
Figura 16	Exemplo da estratégia para segmentação da palavra em fonemas.	74
Figura 17	Exemplo da estratégia para reconhecer os sons de dígrafos e arquifonema /R/. Codificar e decodificar palavras que apresentam dígrafos e arquifonemas /R/.	78
Figura 18	Fluxuograma da seleção da amostra.	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição do número de escolares de acordo com o gênero em cada grupo.	87
Gráfico 2	Desempenho dos escolares do GI e GII no Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura, em situação de pré-testagem.	95
Gráfico 3	Comparação do desempenho dos escolares do GI e GII para as provas de habilidades fonológicas, pré e pós-testagem.	97
Gráfico 4	Comparação do desempenho da pré com a pós-testagem dos escolares do GI para as provas de habilidades fonológicas.	98
Gráfico 5	Comparação do desempenho da pré com a pós-testagem dos escolares do GII para as provas de habilidades fonológicas.	100
Gráfico 6	Comparação do desempenho dos escolares do GI e GII para as provas de habilidades de leitura.	101
Gráfico 7	Comparação do desempenho da pré com a pós-testagem dos escolares do GI para as provas de habilidades de leitura.	102
Gráfico 8	Comparação do desempenho da pré com a pós-testagem dos escolares do GII para as provas de habilidades de leitura.	103
Gráfico 9	Classificação do GI em desempenho inferior, médio e superior nas provas de habilidades fonológicas para as variáveis categorizadas na pré-testagem.	109
Gráfico 10	Classificação do GI em desempenho inferior, médio e superior nas provas de habilidades fonológicas para as variáveis categorizadas na pós-testagem.	110
Gráfico 11	Comparação do desempenho dos escolares do GI nas provas de habilidades de leitura para as variáveis categorizadas na pré-testagem.	112
Gráfico 12	Comparação do desempenho dos escolares do GI nas provas de habilidades de leitura para as variáveis categorizadas na pós-testagem.	112
Gráfico 13	Comparação do desempenho dos escolares do GII nas provas de habilidades fonológicas para as variáveis categorizadas na pré-testagem.	116
Gráfico 14	Comparação do desempenho dos escolares do GII nas provas de habilidades fonológicas para as variáveis categorizadas na pós-testagem.	117

Gráfico 15	Comparação do desempenho dos escolares do GII nas provas da habilidade de leitura para as variáveis categorizadas na pré-testagem.	118
Gráfico 16	Comparação do desempenho dos escolares do GII nas provas da habilidade de leitura para as variáveis categorizadas na pós-testagem.	119
Gráfico 17	Resposta das professoras do GI quanto à natureza do sistema de escrita do português brasileiro.	122
Gráfico 18	Resposta das professoras do GII quanto à natureza do sistema de escrita do português brasileiro.	122
Gráfico 19	Resposta das professoras do GI quanto às atividades de consciência fonológica desenvolvidas em sala de aula.	123
Gráfico 20	Resposta das professoras do GII quanto às atividades de consciência fonológica desenvolvidas em sala de aula.	124
Gráfico 21	Resposta das professoras do GI quanto à dificuldade para desenvolver as atividades de consciência fonológica.	125
Gráfico 22	Resposta das professoras do GII quanto à dificuldade para desenvolver as atividades de consciência fonológica.	126
Gráfico 23	Resposta das professoras do GI quanto à importância de desenvolver a consciência fonológica nos escolares em fase inicial de alfabetização.	126
Gráfico 24	Resposta das professoras do GII quanto à importância de desenvolver a consciência fonológica nos escolares em fase inicial de alfabetização.	127
Gráfico 25	Resposta das professoras do GI quanto à importância da tutoria (fonoaudiólogo) para orientá-las a respeito das atividades fonológicas em contexto escolar.	127
Gráfico 26	Resposta das professoras do GII quanto à importância da tutoria (fonoaudiólogo) para orientá-las a respeito das atividades fonológicas em contexto escolar.	128
Gráfico 27	Classificação de desempenho dos escolares do GI na aprendizagem da leitura e escrita.	129
Gráfico 28	Classificação de desempenho dos escolares do GII na aprendizagem da leitura e escrita.	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil das professoras participantes da pesquisa.	85
Quadro 2	Frequência das estratégias realizadas pelas professoras nos escolares do 2º ano do ensino fundamental, totalizado 12 encontros de tutoria.	91
Quadro 3	Classificação das correlações dos escolares do GI em situação de pré e pós-testagem.	104
Quadro 4	Classificação das correlações entre as provas fonológicas e de leitura dos escolares do GII em situação de pré e pós-testagem.	107
Quadro 5	Frequência predominante de desempenho do grupo GI nas classificações inferior, médio e superior em cada prova do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	114
Quadro 6	Frequência predominante do desempenho do grupo GII nas classificações inferior, médio e superior em cada prova do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	120
Quadro 7	Resposta aberta do questionário apresentado pelas professoras A, B e C em relação às características de desempenho dos escolares do GI para cada grupo.	130
Quadro 8	Resposta aberta do questionário apresentado pelas professoras D, E e F em relação às características de desempenhos dos escolares do GII para cada grupo.	131
Quadro 9	Expectativa das professoras em relação ao desempenho dos escolares do GI para cada estratégia antes da aplicação do PRIPROF-T, no momento da tutoria com a pesquisadora.	132
Quadro 10	Desempenho dos escolares do GI no início da atividade (I.A.) e no decorrer da atividade (D.A.) considerado pelas professoras no momento da tutoria com a pesquisadora, após a aplicação do PRIPROF-T.	134
Quadro 11	Tutoria realizada com as professoras.	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição da média, desvio-padrão, valor mínimo, valor máximo e valor de p, referentes ao desempenho dos escolares do GI em relação à quantidade máxima de estímulo oferecido em cada prova do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	175
Tabela 2	Distribuição da média, desvio-padrão, valor mínimo, valor máximo e valor de p, referentes ao desempenho dos escolares do GII em relação à quantidade máxima de estímulo oferecido em cada prova do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	176
Tabela 3	Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares dos GI e GII nas habilidades fonológicas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	177
Tabela 4	Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GI nas habilidades fonológicas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	179
Tabela 5	Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GII nas habilidades fonológicas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	180
Tabela 6	Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares dos GI e GII nas habilidades de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	181
Tabela 7	Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GI nas habilidades de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	182
Tabela 8	Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GII nas habilidades de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	183
Tabela 9	Análise de Correlação entre as provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura e a prova de leitura de palavras e não-palavras, do GI.	184

Tabela 10	Análise de Correlação entre as provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura e a prova de leitura de palavras e não-palavras, do GII.	186
Tabela 11	Classificação dos grupos GI e GII em desempenhos inferior, médio e superior, distribuídos em frequência nas habilidades fonológicas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	188
Tabela 12	Classificação dos grupos GI e GII em desempenhos inferior, médio e superior, distribuídos em frequência nas habilidades de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.	190

LISTA DE ABREVIATURAS

Abaixo GC:	Abaixo do grupo classe
A.F.:	Análise fonêmica
C.A.:	Conhecimento do alfabeto
C.F.:	Compreensão de frases a partir de figuras
CLD:	Contidas somente no livro didático
COM:	Complementares de outro material
D.A.:	Durante a atividade
EP:	Elaboradas pela professora
GI:	Grupo I
GII:	Grupo II
I.A.:	Início da atividade
I.P.F.:	Identificação de palavras a partir de figuras
I.R.:	Identificação de rima
I.S.I.:	Identificação do som inicial
L.:	Leitura de palavras e não-palavras
L.S.:	Correspondência grafema-fonema
M.T.:	Memória de trabalho fonológica
Máx:	Máximo de estímulos oferecido por prova
O.:	Desempenho obtido
Padrão GC	Padrão do grupo classe
Pós:	Pós-testagem
P.P.:	Produção de palavra a partir do fonema dado
P.R.:	Produção de rima
Pré:	Pré-testagem
PRIPROF-T:	Programa de resposta à intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema com tutoria ao professor
RAN:	Nomeação rápida
RTI:	Response to intervention
S.F.:	Síntese fonêmica

S.S.: Segmentação silábica
Superior GC Superior ao grupo classe
V.L.: Velocidade de leitura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	REVISÃO DA LITERATURA	25
2.1	Panorama da Educação Brasileira	26
2.2	Modelo de Resposta à Intervenção (RTI)	30
2.2.1	Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) em crianças com sinais de risco para a dislexia	32
2.2.2	Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) para professores	34
2.3	Importância da Alfabetização com base no Sistema de Escrita do Português do Brasil	37
3	OBJETIVO	45
4	ESTUDO 1 - ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO FONOLÓGICA, ASSOCIADO À CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA, COM TUTORIA AO PROFESSOR – PRIPROF-T	47
4.1	Objetivo	48
4.2	Método	48
4.2.1	Bases teóricas para a elaboração do Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor – PRIPROF-T	48
4.2.2	Critérios para a seleção dos estímulos do Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor – PRIPROF-T	51
4.2.3	Elaboração do Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor – PRIPROF-T	52
4.3	Estudo de Aplicabilidade	78
4.3.1	Objetivo	78
4.3.2	Desenvolvimento e resultados do estudo de aplicabilidade	78
4.4	Resultados Discutidos	80
4.5	Conclusão	81

5	ESTUDO 2 – VERIFICAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO FONOLÓGICA, ASSOCIADO À CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA, COM TUTORIA AO PROFESSOR – PRIPROF-T, AOS ESCOLARES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	82
5.1	Objetivo	83
5.2	Método	83
5.2.1	Descrição para seleção dos sujeitos	84
5.2.2	Procedimentos metodológicos	87
5.2.2.1	Aplicação do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura	87
5.2.2.2	Tutoria instrucional	90
5.2.2.3	Aplicação do programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema com tutoria ao professor PRIPROF-T	92
5.3	Análise Estatística	93
5.4	Resultados Discutidos	94
6	CONCLUSÕES	141
7	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICES	164
	ANEXOS	191

APRESENTAÇÃO

Graduei-me em fonoaudiologia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, e após minha formação, durante dez anos atuei na área clínica.

Foi então que, em um dos cursos que participei promovido pelo Centro de Estudos e Reabilitação Humana – CERH e ministrado pela Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini despertou-me ainda mais o interesse na área da leitura e escrita. Entrei em contato com a Profa. Dra. Simone onde tive a exímia oportunidade de acompanhar o Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade” e participar em vários projetos.

Em 2008-2011 integrei o projeto de pesquisa intitulado “Treinamento de habilidades fonológicas e conhecimento de letras em crianças de risco para dislexia: estudo comparativo entre 3 programas de intervenção em crianças da 1ª série”. Em 2010-2013, “Identificação e diagnóstico da dislexia: capacitação de profissionais e professores para identificação, diagnóstico e intervenção precoce dos sinais de risco em contexto clínico e educacional”. E desde 2012 com a pesquisa sobre “O uso do modelo de resposta a intervenção (RTI) para a identificação da dislexia, do TDAH e do TDC em escolares em fase inicial de alfabetização.”

Nesse contexto, como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília e posteriormente, em 2013 com a aprovação no processo seletivo para o mestrado da referida instituição e sob a orientação da Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), iniciei a elaboração e a verificação da eficácia de um programa de resposta à intervenção com base nas habilidades fonológicas, associado à correspondência grafema-fonema, destinado à professores por meio de orientações de tutoria a sua aplicação nos escolares em fase inicial de alfabetização, a fim de não somente, estreitar a relação dos profissionais da área da saúde e educação, mas sobretudo possibilitá-los em contexto escolar realizarem uma intervenção precoce e preventiva para ulterior identificação dos reais escolares de risco para os problemas de aprendizagem.

Assim, com o sincero desejo de contribuir cada vez mais com os educadores e maximizar as oportunidades educacionais dos nossos escolares, foram os principais motivos que me levaram a desenvolver esta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

O termo tutoria é comumente utilizado quando uma pessoa exerce o papel de tutor, atuando na área educacional, como apoiador, instrutor, professor ou guia, em pequenos grupos ou de forma individual (PASIAN, 2004). No presente estudo, a pesquisadora fornece uma tutoria instrucional acerca das habilidades fonológicas associada à correspondência grafema-fonema com base no modelo de resposta à intervenção (RTI) ao professor titular da sala de aula regular dos escolares do 2º ano do ensino fundamental.

Assim, para que a aprendizagem da leitura e escrita ocorra de forma eficaz, determinadas habilidades do processamento fonológico, como a consciência fonológica, nomeação automática rápida e memória de curto prazo fonológica são altamente preditoras (BILLARD et al., 2009). Potencializá-las, em fase inicial de alfabetização, contribui para a prevenção e identificação de escolares com problemas de aprendizagem (AL OTAIBA et al., 2011; FUCHS; FUCHS, 2006; VAUGHN; FUCHS, 2003).

Nas últimas três décadas, evidências mostram uma estreita relação entre tais habilidades e a aprendizagem da leitura e escrita em um sistema de escrita alfabético (BRADLEY; BRYANT, 1978; PIASTA; WAGNER, 2010; VILLAGRÁN et al., 2010; CAPELLINI; GERMANO; CARDOSO, 2008; GERMANO; PINHEIRO; CUNHA, 2010; SILVA; CAPELLINI, 2011; GINDRI; KESKE-SOARES; MOTA, 2007), sendo crescente a preocupação com a qualidade do ensino em nosso país. Compreender a natureza da escrita, suas funções e usos são indispensáveis ao processo de alfabetização.

A instrução direta da consciência fonológica combinada à correspondência grafema-fonema auxilia no desenvolvimento adequado das habilidades metafonológicas, favorecendo a aquisição da leitura (CUNHA; CAPELLINI, 2009; GUPTA; TISDALE, 2009; NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009; PIASTA; WAGNER, 2010).

No entanto, a instrução explícita e sistemática sobre o princípio alfabético do português e a relação grafema-fonema não são priorizadas pelo sistema de ensino durante o período de alfabetização em situação de sala de aula (CAPELLINI; SALGADO, 2003; CAPELLINI; NAVAS, 2008; SCHOEN-FERREIRA et al., 2004), não assegurando um ensino voltado ao domínio da notação alfabética (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Contudo, as manifestações de escolares com dificuldades de aprendizagem assemelham-se àquelas com transtornos de aprendizagem, sendo preciso, em contexto clínico e educacional, diferenciá-las (CAPELLINI, 2012). A primeira é de origem sócio-econômico-cultural e afetiva; já a segunda, de origem genético-neurológico, conforme descrito por Capellini e Ciasca (2000) e Capellini e Salgado (2004).

Nessa direção, os modelos que incorporam a resposta à intervenção, denominados RTI, desenvolvidos em contexto escolar, fazem-se necessários para assegurar que dificuldades de aprendizagem não sejam o resultado de instrução inadequada (FUCHS; FUCHS, 1998; FUCHS; FUCHS; SPEECE, 2002; VAUGHN; LINAN-THOMPSON; HICKMAN, 2003), realizados por meio de um sistema integrado, com treinamento aos professores, visando identificar os escolares com problemas de aprendizagem (FLETCHER; DENTON, 2003; FLETCHER et al., 2009; FLETCHER; VAUGHN, 2009; FUCHS; FUCHS, 2006; REYNOLDS; SHAYWITZ, 2009). Contudo, o objetivo é não apenas identificar tais escolares, mas também aumentar as oportunidades educacionais para todas as crianças, com foco na prevenção.

Pesquisadores concordam serem os problemas de leitura muito mais fáceis de prevenir e que a intervenção linguística e de leitura-escrita precoce previne ou reduz significativamente os potenciais problemas a respeito. Neste sentido, a identificação de pré-escolares e escolares leitores iniciantes com prejuízos nas habilidades relacionadas à leitura-escrita é um procedimento crucial (ALVES et al., 2011; FUCHS; FUCHS, 2006; CATTS et al., 2001; SHAYWITZ; MORRIS; SHAYWITZ, 2008).

Dessa forma, esta pesquisa, baseada no Modelo de Resposta à Intervenção com tutoria ao professor, foi desenvolvida em dois estudos: o Estudo 1, voltado para a elaboração de um Programa de Intervenção das habilidades fonológicas, associado à correspondência grafema-fonema para os escolares do 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de desenvolver tais atividades. O Estudo 2, direcionado para verificar a eficácia do Programa de Intervenção com os escolares do 2º ano do ensino fundamental, objetiva comparar os escolares submetidos e não submetidos a tal Programa, além de constatar os efeitos da tutoria instrucional centrada no treino das habilidades fonológicas com o professor, em contexto escolar.

A hipótese deste estudo está pautada no fato de um Programa de Intervenção coletivo para professores, utilizado com escolares em fase inicial de alfabetização, contemplando estratégias com características fonológicas, associado à correspondência grafema-fonema, possa não apenas auxiliar o professor na identificação de escolares de risco para os problemas

de leitura, mas maximizar as oportunidades educacionais para todos os escolares como forma de prevenção.

Os dois estudos serão apresentados a partir de seus objetivos, métodos e resultados discutidos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Panorama da Educação Brasileira

A educação é questão fundamental no cotidiano brasileiro, pois a partir de boa base educacional, um país se desenvolve econômica e socialmente (INSPER, 2014), portanto, sua melhoria é desafio urgente e prioritário (ROITMAN; RAMOS, 2011).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OECD), entidade que congrega 34 países, além dos filiados como o Brasil, propõe avaliar, trienalmente, estudantes de 15 anos de idade, matriculados a partir do sétimo ano de estudo. Em cada país há uma coordenação nacional; no Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (RELATÓRIO NACIONAL PISA, 2012).

Segundo os dados do PISA (OECD, 2009), cerca de 20% dos escolares no Brasil, entre 15 e 16 anos estão lendo somente no nível 1b, o mais baixo de todos, em que o leitor identifica somente um aspecto da informação afirmada explicitamente, em um texto curto e sintaticamente simples, dentro de um contexto familiar. Segue-se o nível 1a, onde há necessidade de se reconhecer um ou mais aspectos, independente da informação afirmada explicitamente, percebendo o tema principal de um texto relacionado a um tópico familiar. Cerca de 58% ainda encontram-se no nível 2. Nele o leitor precisa identificar um ou mais aspectos da informação, podendo necessitar de inferências, ou reconhecer a principal ideia por meio de relações e construção de significados quando a informação não é proeminente. Quase 80% dos escolares brasileiros situam-se no nível 2 ou abaixo dele (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014). A OECD considera que os abaixo do nível 2 apresentam baixo desempenho de proficiência em leitura.

Em sua mais recente avaliação (OECD, 2012) nos testes de leitura, de matemática e de ciências, o Brasil demonstrou desempenho abaixo da média, ficando entre a 54^a e 56^a posição no ranking de leitura; entre a 57^a e a 60^a em matemática e entre 57^a e a 60^a posição em ciências, dentre os 65 países participantes. No entanto, verificou-se que houve redução no índice de repetência em 2,7%, mas a taxa do Brasil é uma das mais altas dentre os países participantes. Em 2009, o índice foi de 40,1% e, em 2012, cerca de 36% de estudantes afirmaram ter repetido uma ou mais vezes.

De acordo com a escala de proficiência elaborada pelo Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), no ano de 2013 (INEP, 2013), em relação às redes estaduais e municipais, incluindo escola particular e pública, o Brasil superou as metas na educação propostas pelo Ministério da Educação (MEC) no ciclo inicial do ensino fundamental de 5,0 em 2011 para 5,2 em 2013. No entanto, em relação ao ciclo final do ensino fundamental e ensino médio, manteve-se a média abaixo da meta projetada: 4,2 e 3,7 respectivamente.

Contudo, Buarque (2011) salienta que o reflexo da qualidade no ensino superior depende daquela na educação de base. No entanto, muitas crianças não chegam com sucesso à aprendizagem da leitura. Toda a aprendizagem, inclusive a da leitura, implica processos, inicialmente conscientes, intencionais, os quais se tornam progressivamente inconscientes e automatizados (MORAIS, 2013).

Segundo Scliar-Cabral (2009), uma das razões para a ocorrência do descompasso entre os esforços desenvolvidos e os resultados obtidos é a falta de melhor fundamentação sobre o próprio processo da leitura e sobre os princípios que sustentam o sistema de escrita e leitura do português brasileiro. Isso apresenta, pelo menos, como reflexo prático, algumas impossibilidade e/ou dificuldades: entender o processo da leitura; analisar e selecionar o material pedagógico a ser utilizado em sala de aula; descobrir qual a finalidade das atividades e/ou exercícios desenvolvidos em sala de aula; estabelecer a gradação dos conteúdos e respectivas atividades e/ou exercícios; ordenar as prioridades a serem atacadas em leitura; detectar onde estão as dificuldades mais importantes do aluno; avaliar as razões do progresso, a fim de generalizar a experiência.

Morais (2013) concorda que para muitas crianças o processo de aprendizagem pode tornar-se mais rápido e evitar dificuldades e a consequente desmotivação, se os professores e profissionais de educação tiverem consciência dos processos cognitivos, das relações entre as diversas aquisições que conduzem ao saber ler, da identificação, com o máximo de precisão possível, da origem das dificuldades encontradas pela criança. Somente dessa forma, há razões para acreditar nos efeitos positivos das políticas educacionais.

Nos países com a ciência mais desenvolvida, o conhecimento atual sobre tais processos e a aprendizagem da leitura, nos últimos 10 a 15 anos, têm influenciado bastante nas políticas de educação, nos novos programas escolares e na formação dos professores. Portanto, a intervenção educacional tem potencial para reduzir as diferenças de desempenho, mesmo decorrentes do nível socioeconômico (MORAIS, 2013).

A aprendizagem da leitura implica um processo mental complexo de tratamento da informação escrita, de transformação da representação de entrada – sinal gráfico - em representações da sua pronúncia e do significado (MORAIS, 2013). Para este mesmo autor, ler requer a habilidade mental de identificação das palavras escritas. Explicita que o termo habilidade se distingue por capacidades mentais, essencialmente por não serem adquiridas naturalmente, mas aprendidas, necessitando de instrução e treinamento prolongado. Todavia, o termo capacidade mental como, por exemplo, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação é biológico do ser humano.

Assim, há um grande desafio, e uma das possibilidades proposta pelo Ministério da Educação é o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, uma medida adotada pelo governo federal e seus municípios com a pretensão de assegurar a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

As ações de tal programa (PNAIC) apoiam-se em quatro eixos de atuação, tendo, como principal, a formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos de alta qualidade, incluindo os cadernos de formação do professor (BRASIL, 2012.).

Silva, Oliveira e Caetano (2014) analisaram, por meio de pesquisa, a implantação do PNAIC em dois municípios da região do Vale do Paranhana por meio de entrevistas com as coordenadoras municipais, orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras. O objetivo foi compreender quais as contradições, as influências e as resistências dos envolvidos no processo relacionado a essa implantação. A coordenadora de um dos municípios referiu que “trouxe uma luz para a aprendizagem em geral, pois os professores possuíam muitas dúvidas em relação aos conteúdos do ciclo de alfabetização, principalmente sobre o que se trabalhar no 1º ano. O PNAIC clareou e especificou objetivamente como e o que deve ser trabalhado neste ciclo”. Quanto à reação dos professores, expôs que “foi muito boa, embora havendo algumas resistências em relação à cobrança do programa, pois exige que metas sejam alcançadas”. As autoras da pesquisa referiram que alguns professores esperavam atividades prontas para apenas serem aplicadas, no entanto não foi o que aconteceu. Assim, tiveram que repensar suas práticas educativas, sendo esta, uma das dificuldades apresentadas com a implantação do PNAIC. Segundo uma das coordenadoras, foram “as resistências de alguns professores em relação ao novo, ao mudar radicalmente a sua prática educacional”.

Por sua vez, Mattos (2014) constatou em seis cidades, por meio de relatos de docentes de escolas públicas municipais e estaduais do estado do Rio Grande do Sul, alguns dados

preliminares, sinalizando: a formação dos professores não é reconhecida como um processo contínuo; falta de espaços para diálogo e reflexões com docentes e alunos no contexto da escola; a não compreensão do PNAIC pelos docentes, constatando fragilidades estandardizadas no que se refere à educação, a qual ainda apresenta fragmentos de engessamento, não permitindo a construção de uma educação que liberte e construa caminhos, para que os alunos cheguem ao terceiro ano do ensino fundamental, com domínio da leitura e da escrita. A autora acredita, contudo, na melhoria da qualidade da escola pública, no sentido da valorização dos professores e alunos, numa perspectiva humana de apropriação da multiplicidade de saberes que se interconectam permanentemente.

Mascarello e Pereira (2013) enfatizam a necessidade de um curso de formação específico para o alfabetizador com os embasamentos teóricos necessários, tanto de educação geral como de conhecimento linguísticos.

A fim de conhecer e compreender o que, de fato, nossas alfabetizadoras têm praticado com suas turmas, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) desenvolveram uma pesquisa com um grupo de nove professoras do 1º ano do 1º ciclo da Secretaria de Educação da cidade de Recife. Como procedimentos metodológicos, além de observações semanais das suas aulas, uma vez por mês eram realizados encontros de grupo focal, objetivando de discutir as práticas observadas e refletir sobre alguns aspectos constitutivos do processo de alfabetização. A análise dos resultados revelou que um subgrupo de professoras desenvolvia, sim, a prática diária de ensino, ao contemplar de segunda a sexta-feira tanto atividades de reflexão como as de leitura e produção de textos. Outro subgrupo priorizava o trabalho de leitura e produção coletiva de textos, sem ênfase no ensino do sistema alfabético. A realização de avaliação com os alunos, ao final do ano letivo, mostrou que a maioria das crianças do primeiro grupo concluiu o ano na hipótese alfabética de escrita; nos outros grupos, menos da metade apresentou a mesma habilidade.

Os resultados de estudos de intervenção comprovam que, por meio da estimulação, as habilidades fonológicas podem ser desenvolvidas, garantindo assim o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Confirmou-se também que a habilidade pobre para identificar palavras é a maior fonte de dificuldade de leitura (CAPOVILLA, 2005).

Capellini e Navas (2008) enfatizam que o fato do sistema de ensino não priorizar a alfabetização, levando em conta a base alfabética do sistema de escrita do português, provoca o agravamento da situação do escolar, pois este passa a apresentar falhas na identificação e percepção dos mecanismos de conversão letra-som, resultando em um comportamento o qual

circunstancialmente, em algum momento, pode se assemelhar a características do quadro de dislexia, sem necessariamente apresentar esse quadro.

Embora haja dificuldades apresentadas pelas crianças disléxicas no processamento fonológico, decorrentes de alterações neurológicas ou cognitivas, existem muitas crianças com impedimentos na aprendizagem da leitura que não apresentam alteração alguma. Tais problemas podem ter diversas causas, dentre elas o não desenvolvimento da consciência fonológica, como apontado por Santos, Navas e Pereira (1997). Uma possível causa estaria no domínio do princípio alfabético da escrita, a compreensão do relacionamento entre as letras e os sons que elas representam. Tanto a leitura quanto a fala requerem algum domínio da linguagem, no entanto a leitura e a escrita precisam de que a criança tenha consciência da estrutura fonológica interna das palavras da língua que não lhe era exigida na fala (CUNHA; CAPELLINI, 2009).

Assim, verifica-se a importância de uma intervenção específica, com habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para a alfabetização, podendo auxiliar o escolar a desenvolver habilidades necessárias para a aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita do português brasileiro, sendo possível garantir a diminuição de resultados falso-positivos e falso-negativos no diagnóstico da dislexia no Brasil.

Contudo, qualquer que seja a metodologia de ensino adotada para a alfabetização, em algum momento dessa aprendizagem e para a conquista da escrita alfabética, o escolar precisará, em relação às palavras, reconhecer, discriminar e nomear as letras do alfabeto (saber o que é letra); precisará ser capaz de identificá-las separadamente, pois na fala elas aparecem encadeadas, devendo fazer uma análise silábica delas (saber o que é palavra e o que é sílaba); ter habilidades para perceber os seus componentes sonoros (saber o que é som, no caso os fonemas da palavra falada, e diferenciá-lo da letra); realizar a sua segmentação fonêmica, relacionando cada fonema a uma letra ou a um grafema, estando atento à quantidade e à ordem em que devem figurar na palavra escrita (LEMLE, 1987; MORAIS, 1998; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999; SCLiar-CABRAL, 2003; MOOJEN, 2009; ZORZI, 2008, 2010; BATISTA, 2011).

2.2 Modelo de Resposta à Intervenção (RTI)

Atualmente, há uma tendência mundial de se incluir o critério de “Resposta à Intervenção”, doravante referido como RTI (do inglês *response to intervention*), como

parâmetro para o diagnóstico de dislexia. Ou seja, crianças com sinais de risco para a dislexia iniciam um programa de intervenção, desenvolvido com a colaboração de educadores e fonoaudiólogos (CAPELLINI; NAVAS, 2008).

Tais modelos caracterizam-se como método de intervenção escolar, projetado para fornecer um auxílio adiantado, visando impedir a falha acadêmica, sendo amplamente utilizado na literatura internacional para determinar a classificação de crianças com transtornos de aprendizagem e problemas comportamentais (CLAY, 1987; DENTON; MATHES, 2003; FUCHS; FUCHS, 2006; LYON et al., 2006; SCANLON et al., 2005; VELLUTINO et al., 1996; FLETCHER; VAUGHN, 2009; GROSCHE; VOLPE, 2013); em relação à literatura nacional, é crescente o número de estudos que utilizam esse modelo (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2013; ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014b; CAPELLINI et al., 2011; SILVA; ANDRADE; FUKUDA, 2012; SILVA; LUZ; MOUSINHO, 2012; OKUDA, 2015).

O programa de treinamento com resposta à intervenção (RTI), desenvolvido inicialmente para as séries iniciais e, em primeiro lugar, na área da leitura (FUCHS; VAUGHN, 2012), consiste em três etapas (ou camadas): a primeira geralmente envolve uma triagem universal, ou seja, é realizada de forma coletiva com toda a sala, utilizando-se conteúdos e estratégias cientificamente comprovadas como as mais efetivas e seu progresso regularmente monitorado pelos professores. Os que não responderam positivamente ao progresso serão considerados de risco para os problemas de leitura, passando para uma segunda etapa em que receberão uma intervenção suplementar e específica, em grupos menores; na terceira etapa, os escolares, não obtendo avanços nas etapas anteriores, necessitarão de uma avaliação específica para excluir a possibilidade de transtornos de aprendizagem (AL OTAIBA et al., 2011; FLETCHER; VAUGHN, 2009; FUCHS; FUCHS, 2006; BERKELEY et al., 2009; McKENZIE, 2009; SHINN, 2007).

A razão principal para o desenvolvimento de estudos com RTI é a diminuição da incidência de falso-positivo (avaliações realizadas de forma imprecisa identificam uma criança como transtorno de aprendizagem, quando na realidade seria uma dificuldade de aprendizagem) e a incidência de falso-negativo (não reconhecer uma criança com transtorno de aprendizagem apesar de ela apresentá-lo) garantindo, assim, o diagnóstico precoce e correto dos transtornos de aprendizagem (SCANLON et al., 2008). Não haveria essas incorreções se a instrução fosse devidamente orientada e responsiva (CLAY, 1987;

DENTON; MATHES, 2003; LYON et al., 2006; SCANLON et al., 2005; VELLUTINO et al., 1996).

O termo “responsividade” é a capacidade de resposta a intervenções preventivas. Somente após a constatação da não-responsividade de um escolar de risco a todos os níveis de intervenção, comprovar-se-á o transtorno de aprendizagem e, conseqüentemente, haverá o encaminhamento a especialistas para procedimentos de intervenção especializada e individualizada (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014a).

Assim sendo, a importância para a prática clínica e educacional de tais estudos é o fato de que a falta de resposta a esse tipo de intervenção precoce pode ser considerada um critério para o diagnóstico da dislexia (SCHNEIDER; ROTH; ENNEMOSER, 2000; LÓPEZ-ESCRIBANO; BELTRÁN, 2009).

Andrade, Andrade e Capellini (2014a) concordam que, antes da preocupação com o diagnóstico definitivo de transtornos de aprendizagem, deve haver uma preocupação com a identificação precoce dos escolares com sinais de risco futuro para o transtorno de aprendizagem para medidas preventivas serem providenciadas.

2.2.1 Modelo de resposta à intervenção (RTI) em crianças com sinais de risco para a dislexia

A dislexia do desenvolvimento é um distúrbio específico de aprendizagem, de origem neurológica, caracterizado pela dificuldade com a fluência correta na leitura e dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem (LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003).

Com a finalidade de identificar cada vez mais precocemente a dislexia, estudos apontam para a necessidade de se realizar intervenção precoce nos escolares em fase inicial de alfabetização para que os fatores preditivos para o bom desempenho em leitura, como conhecimento do alfabeto, nomeação automática rápida, repetição de não palavras e habilidades de consciência fonológica, sejam trabalhados naqueles que apresentam desempenho abaixo do esperado em relação ao seu grupo-classe, escolares esses denominados na literatura internacional como de risco para a dislexia (SCHNEIDER; ROTH; ENNEMOSER, 2000; GIJSEL; BOSMAN; VERHOEVEN, 2006; PETURSDOTTIR et al., 2009).

A atenção se deve ao fato de que as manifestações entre os problemas de aprendizagem, sejam de origem genético-neurológica e/ou sócio-econômico cultural e

emocional, principalmente em fase inicial de alfabetização, assemelham-se, podendo ser causados principalmente por deficiências nas habilidades de consciência fonológica, memória fonológica de trabalho e nomeação automática rápida, impedindo a alfabetização em ritmo normal (SHAYWITZ, 1998; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; CAPELLINI; GERMANO; CUNHA, 2010; CAPELLINI; GERMANO; PADULA, 2010). Entretanto, o sistema de ensino não prioriza a alfabetização com base no sistema de escrita do português, fazendo com que os escolares apresentem características de dislexia, ou seja, falha no mecanismo de correspondência grafema-fonema, gerando os falsos quadros (CAPELLINI, 2004).

Torgesen (2009) implementou, em 318 escolares, um programa de leitura com base no modelo de resposta à intervenção, monitorando-os durante três anos. Constatou-se que a porcentagem de escolares, inicialmente identificados com dificuldades significativas para a leitura, diminuiu de 2,1% no primeiro ano para 0,4% no terceiro ano, correspondendo a uma redução de 81% nos pré-escolares; uma redução de 4,9% para 1,6%, correspondendo a 67% nos escolares da 1ª série; redução de 7,4% para 3,5%, correspondendo a 53% nos escolares da 2ª série; redução de 10,4% para 6,0%, correspondendo a 42% nos escolares da 3ª série.

Capellini et al. (2011) utilizaram o modelo de RTI por meio de programas de intervenção com base fonológica e correspondência grafema-fonema em escolares do 2º ano do ensino fundamental, considerados de risco para a dislexia. Constataram que, dentre os 49, apenas 5 apresentaram desempenho inferior no Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura em situação de pós-testagem, sugerindo que 44 mostraram dificuldades de aprendizagem de fator extrínseco ao indivíduo.

Machado e Almeida (2012) monitoraram o progresso dos processos de leitura de 14 escolares do 4º e do 5º ano do ensino fundamental, após a aplicação inicial da adaptação brasileira - PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos da Leitura (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010). Os resultados evidenciaram que as instruções relacionadas ao modelo RTI, referente ao ensino de leitura, por meio de ensino específico associado à correspondência letra-som, tiveram efeito positivo, constatando a eficácia no grupo de escolares participantes, principalmente na leitura de pseudopalavras e compreensão de texto.

Andrade, Andrade e Capellini (2014b) avaliaram 45 escolares do 2º ano do ensino fundamental divididos em grupo controle, sem risco para transtorno de leitura, composto por 32 escolares e grupo de risco para transtorno de leitura, composto por 13 escolares. Com base no modelo de RTI, os resultados apontaram prejuízos fonológicos como único fator de risco

nos escolares do segundo grupo. Entretanto, uma análise individual revelou que os escolares sem prejuízos fonológicos também se encontravam no grupo de risco. Em outras palavras, embora a análise do grupo de risco indicasse os prejuízos fonológicos, a análise individual revelou que a inatensão e a nomeação rápida podem se constituir em fatores causais independentes do risco para dislexia.

Esses achados evidenciam que os sinais de risco para a dislexia, descritos nas literaturas nacional e internacional, sofrem interferência direta da metodologia de ensino, justificando o fato de se utilizar o modelo RTI com base fonológica para identificar e intervir precocemente nos sinais da dislexia, minimizando os resultados falso-positivo e falso-negativo no diagnóstico da dislexia no Brasil e, conseqüentemente, diminuindo o número de encaminhamentos desnecessários para a realização do diagnóstico.

2.2.2 Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) para professores

Há um consenso de que os escolares em fase inicial de alfabetização, falhando nas habilidades predictoras para a aprendizagem da leitura e da escrita assemelham-se àqueles com sinais de risco para a dislexia por sofrerem interferência direta da metodologia de ensino, e os que apresentavam dificuldades de aprendizagem não seriam identificados se a instrução fosse devidamente orientada e responsiva (CLAY, 1987; DENTON; MATHES, 2003; LYON et al., 2006; SCANLON et al., 2005; VELLUTINO et al., 1996).

Para Kleiman (2001) os professores são mal informados sobre o processo de leitura, o leitor e as estratégias para o seu domínio, impedindo que eles assumam o ensino de leitura com segurança e coerência.

A avaliação das habilidades subjacentes ao desempenho em leitura e escrita é fundamental, tanto para o professor quanto para os profissionais atuantes na área clínica, ambos intervindo no desenvolvimento de tais habilidades. O reconhecimento de que estratégias estão se desenvolvendo normalmente e quais estão em defasagem habilita o professor a direcionar e adaptar suas atividades em aula, tendo em vista atender às exigências e necessidades dos alunos e favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita (SALLES; PARENTE, 2007).

Em estudo realizado por Pinheiro (2001), com um grupo de 20 crianças de 4ª série, foi encontrada uma discrepância entre a avaliação da professora e a de leitura realizada na perspectiva cognitiva: todos os alunos apresentavam desenvolvimento normal em leitura. Não

obstante, dos casos avaliados, 35% mostraram algum nível de ineficiência, indicado pelos tempos de resposta e pelo nível dos erros, situados fora da amplitude dos colegas considerados eficientes. Para a autora, o julgamento de professores sobre o desempenho de seus alunos pode falhar quando se trata da identificação de deficiências mais específicas.

Nesse sentido, a sala de aula é o primeiro nível nos modelos RTI. Dessa forma, verifica-se a importância de realizar uma tutoria ao professor do ensino fundamental, orientando-o a respeito das habilidades preditoras para a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema de escrita alfabético. O intuito é reduzir a incidência de dificuldades iniciais de leitura, realizando uma intervenção precoce e preventiva de forma coletiva dentro da sala de aula regular (SCANLON et al., 2008).

Scanlon et al. (2008) constataram a eficácia da primeira e da segunda etapa do modelo de resposta à intervenção com o objetivo de prevenir as dificuldades de leitura em crianças pré-escolares consideradas de risco para a aprendizagem. Foi um estudo longitudinal, durante três anos, com avaliação dos efeitos de três abordagens de intervenção: 1. Desenvolvimento Profissional para professores; 2. Intervenção suplementar em pequeno grupo de crianças; 3. Desenvolvimento Profissional para professores e intervenção suplementar. Na primeira, o programa iniciou com 38 professores, chegando a 28 ao final, por diversos motivos (aposentadoria, transferência para outras escolas,...). Todos eles tiveram assessoria de colaboradores experientes na área de leitura, reuniam-se para discutir a respeito da implantação das atividades dentro do currículo pedagógico, além de sessões de observações dos colaboradores aos professores e período para reflexão das atividades realizadas. Esta abordagem refere-se à primeira etapa do RTI. Na segunda abordagem, a intervenção foi realizada por membros da própria pesquisa, com atividades de leitura, relação letra-som, consciência fonêmica e escrita. Os resultados demonstraram uma redução pela metade no número de crianças qualificadas como de risco no final do ano. Esta fase é atribuída à segunda etapa do RTI. Na terceira abordagem, constatou-se crescimento das habilidades de alfabetização entre seus alunos. Os autores concluem a evidência clara do papel da educação na redução da incidência de dificuldades de leitura e a importância da triagem universal em sala de aula na primeira etapa do RTI.

Al Otaiba et al. (2011), em estudo longitudinal, constataram a eficácia da camada 1 do modelo de resposta à intervenção que avalia de forma válida e eficaz os escolares da 1ª série em risco para os problemas de leitura. A pesquisa foi realizada por meio de um programa específico, composto por habilidades fonológicas, relação letra-som, decodificação, guiado

por um currículo de leitura baseado em evidências, com instrução explícita e sistemática pelos 21 professores participantes da pesquisa em 20 salas de aula. Os alunos em ambos os programas de tutoria obtiveram ganhos de compreensão e de decodificação. Os pesquisadores ressaltam a importância de monitorar os progressos dos escolares em relação à aprendizagem desde a pré-escola até a primeira série.

Ryder, Tunmer e Greaney (2008) constataram em seus estudos que, por meio da instrução explícita na consciência fonêmica e na habilidade de decodificação em escolares da segunda e terceira séries da escola primária, realizada de forma instrucional por professores assistentes, houve implicação positiva na prática da leitura desses escolares. Esses autores atribuem o efeito positivo pelo fato dos professores assistentes serem treinados, monitorados e receberem supervisão durante toda a realização do programa de intervenção. Ainda sugerem que estratégias promissoras a fim de reduzir as falhas de leitura, sejam inseridas no processo de alfabetização para especialistas em remediação e professores maximizem a eficácia de seus ensinamentos, fornecendo habilidades necessárias para o início da leitura e escolarização.

Na literatura nacional, acerca das habilidades de leitura e escrita, são escassas as pesquisas de tutoria ligada diretamente com o professor titular da sala de aula.

Andrade (2010) realizou dois estudos. Constatou, no estudo 1, que as evidências da psicolinguística experimental dos últimos 40 anos convergem num consenso de que a leitura-escrita depende crucialmente da ênfase na relação letra-som e das habilidades fonológicas, cujos déficits representam os principais fatores de risco para a dislexia. No estudo 2, realizou-se, inicialmente, capacitação com o professor para a compreensão do problema da dislexia e, posteriormente, avaliações das habilidades fonológicas em pré-leitores e leitores iniciantes, comprovando a eficácia na detecção de fatores de risco em crianças brasileiras por meio de atividades pedagógicas coletivas facilmente aplicáveis em sala de aula.

Capellini e Fukuda (2012) verificaram em seu estudo, por meio do modelo RTI desenvolvido a partir da capacitação e orientação ao professor para a realização do programa de treinamento fonológico em escolares do 2º ano do ensino fundamental na sala regular de ensino, a eficácia devido à melhora das habilidades cognitivo-linguísticas, em situação de pós-testagem em relação à pré-testagem. Os resultados fornecem evidências claras da importância do professor oferecer a instrução fonológica em contexto escolar para o desenvolvimento das habilidades preditoras para a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético de escrita, como o português brasileiro.

Dessa forma, a literatura nacional e internacional referem que a tutoria com o professor parece ser de grande valor para a implementação na prática educacional, alertando sobre a interferência direta da metodologia de ensino no desempenho dos escolares e justamente, pelo fato de se utilizar programas de intervenção com base fonológica, é possível identificar e intervir precocemente nos sinais da dislexia, diminuindo, assim, o número de encaminhamentos desnecessários para a realização do diagnóstico (LÓPEZ-ESCRIBANO; BELTRÁN, 2009; MARTINS DIAS; BIGHETTI, 2009, REFUNDINI; MARTINS; CAPELLINI, 2010).

2.3 Importância da Alfabetização com base no Sistema de Escrita do Português do Brasil

Há pouco mais de trinta anos, ainda se acreditava que pelo simples fato de a criança ser confrontada com sequências constituídas de letras, ela se tornaria, pouco a pouco, consciente dos fonemas, e que não haveria necessidade de auxiliá-la na análise das expressões da fala em fonemas. Segundo essa ideia, bastaria dar à criança palavras escritas, textos; ela, por si mesma, acabaria por encontrar seu caminho. Contudo, muitos estudos mostraram, sem deixar quaisquer dúvidas, esse erro. A simples exposição ao material escrito não é suficiente para que a criança descubra o princípio alfabético (MORAIS, 2013).

Em um ensino que prioriza o conhecimento das letras, seus valores fonológicos e as habilidades fonêmicas nos primeiros meses da aprendizagem da leitura são as variáveis que melhor permitem prever o nível da habilidade de leitura, tanto no 1º ano como nos três ou mesmo quatro primeiros anos da aprendizagem. Os que conhecem muitas letras e já compreendem que as expressões da fala podem ser descritas como uma sequência de fonemas, evidenciando um bom desempenho nas tarefas de subtração de fonemas, provavelmente serão bons leitores. As crianças não apresentando esse domínio correm o risco de ficar aquém (MORAIS, 2013).

Isso porque a língua Portuguesa do Brasil caracteriza-se pela natureza alfabética (SCLIAR-CABRAL, 2003; MORAIS; LEITE, 2005; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS, 2013; MASCARELLO; PEREIRA, 2013). O princípio fundamental de uma escrita de natureza alfabética é a possibilidade de desmembrar a continuidade que a cadeia da linguagem oral possui em seus constituintes mínimos, os fonemas, e poder correlacioná-los

aos grafemas (ZORZI, 2003; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; LEAL; ROAZZI, 2007; JONG, 2007; BATISTA, 2011; MASCARELLO; PEREIRA, 2013).

É a capacidade de perceber que os sons (fonemas) são representados por letras (grafemas) e que, ao ocorrer um fonema particular em determinada palavra, em dada posição, este pode ser representado por uma ou mais letras (BYRNE, 1998; DEUSCHLE; CECHELLA, 2009; SCLIAR-CABRAL, 2010). Elas, então, formam os grafemas, unidades menores, e servem para distinguir o significado entre as palavras na escrita; por sua vez, o grafema são as letras ou grupos de letras correspondentes a um fonema (MORAIS, 2013).

Nesse sentido, compreender a aprendizagem do sistema alfabético é saber exatamente o que é o alfabeto, como ele se tornou capaz de representar a linguagem dos fonemas, quais capacidades são necessárias para a aprendizagem dessa relação e como a representação alfabética pode ser modulada por convenções ortográficas (MORAIS, 1996).

Assim, o alfabeto é um sistema de escrita fonográfico, isto é, representa a estrutura fonológica da linguagem oral e o faz especificamente em relação aos fonemas, que não são sons, e, sim, entidade abstrata de que a criança não está consciente, mas isso deve acontecer ao aprender a ler em uma escrita alfabética, assegurando-se nas primeiras semanas de ensino da leitura (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS, 2013).

Apesar de existirem diferentes formas para representar os caracteres entre as escritas alfabéticas, no que se diz respeito à língua portuguesa brasileira, o alfabeto latino é composto por 26 letras. (MORAIS, 2013). Criou-se, então, uma quantidade finita de símbolos para relacionar-se com uma quantidade finita de fonemas, em um processo de repetição, de alta geratividade, dando a possibilidade de se produzir um número infinito de combinações que atendessem toda a demanda da representação escrita da linguagem oral (CAGLIARI, 1999; BATISTA, 2011).

Os princípios em cada língua precisam ser aprendidos de forma sistemática, ao contrário da língua oral adquirida de forma natural e espontânea (MASCARELLO; PEREIRA, 2013; MORAIS, 2013), pois a percepção da fala implica a referência de representações inconscientes de fonemas, no entanto, para se aprender a ler, é preciso conhecer a associação entre letras e representações conscientes de fonemas. Essa diferenciação faz com que a fala seja adquirida facilmente, sem esforço, sem necessidade de escola, por simples exposição, enquanto a leitura exige uma instrução específica (MORAIS, 1996).

Parece, portanto, que a aquisição da linguagem falada e da linguagem escrita ocorre de maneira diferente. Se considerarmos os aspectos físicos da fala e da escrita, aquela é relativamente contínua, não sendo possível verificar claramente, em um espectograma de sons, os segmentos temporais correspondentes a cada uma das letras de um discurso impresso ou a cada uma das palavras. No entanto, o discurso impresso é obviamente segmentado, entre e dentro das palavras. Assim, o aprendiz de leitura deve descobrir os elementos da fala contínua adequados aos elementos discretos da escrita alfabética (CARDOSO-MARTINS 1995).

No momento em que os escolares iniciantes ou proficientes descobrem o princípio alfabético (compreensão de que as letras do alfabeto representam os fonemas da língua), promove-se a apropriação da ortografia (ZORZI, 1998; SCLiar-CABRAL, 2003; MORAIS, 1998, 2009; BATISTA, 2011).

Dessa forma, desenvolver a habilidade de prestar atenção consciente aos constituintes fonêmicos da fala auxilia na aprendizagem entre as letras e os fonemas, possibilitando a leitura por meio da decodificação (tradução das letras em seus sons correspondentes), havendo uma relação estreita entre a consciência de fonemas e a aprendizagem da leitura e da escrita (CARDOSO-MARTINS, 1995).

Outra importância da aquisição do princípio alfabético, bem como das habilidades envolvidas no desenvolvimento da leitura em um sistema de escrita alfabética, pode ser explicado pelo processo cognitivo. Baseia-se pela mediação fonológica (rota fonológica) ou por meio de um processo visual direto (rota lexical). A leitura pela rota fonológica depende da utilização do conhecimento das regras de conversão entre grafema e fonema para a construção da pronúncia. Assim, é criado um código fonológico com o objetivo de ser identificado pelo sistema de reconhecimento auditivo de palavras, liberando o significado delas. A leitura pela rota lexical está subordinada ao reconhecimento de uma palavra previamente adquirida e memorizada no sistema de reconhecimento visual e na recuperação do significado e da pronúncia por meio de endereçamento direto ao léxico, sendo tal pronúncia obtida como um todo. Assim, palavras de diferentes níveis de regularidade alfabética podem ser lidas sem problemas (PINHEIRO, 2006).

Desse modo, a compreensão da natureza de escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização. Mas, o que se vê comumente nas salas de aula é um total desconhecimento sobre o assunto (CAGLIARI, 1997). Batista (2011) comparou em seu estudo uma escola de ensino particular e uma de ensino público. Constatou que a

instrução explícita sobre a correspondência fonema-grafema, necessária para a aprendizagem do sistema de escrita com base alfabética pelos escolares em fase inicial de alfabetização, pode não estar ocorrendo no ensino público, verificado pelo elevado número de ocorrência de erros de ortografia natural, em que se exige a aproximação direta com o processamento de linguagem, competências linguísticas, fonológica e semântica e com a descoberta do princípio alfabético. Outra constatação foi que ambos os ensinamentos apresentaram desempenho inferior desde os anos iniciais de alfabetização, com poucas chances aos anos mais adiantados de problematizar a grafia, com a falta do ensino sistematizado para que pudessem refletir sobre o uso das convenções ortográficas estabelecidas no português do Brasil.

Realizar atividades na escola as quais representam puro exercício de escrever pode levar a consequências sérias para certos alunos durante a alfabetização (CAGLIARI, 1997). É importante ressaltar que o treinamento para a análise fonêmica e a aprendizagem de associação letra-som desempenha um papel complementar, isto é, são os ramos do princípio alfabético (MORAIS, 1996).

Assim, as habilidades do processamento fonológico também estão intimamente relacionadas aos processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita, consistindo em três tipos diferentes de componentes ou de habilidades: a consciência fonológica, a codificação fonológica na memória de trabalho e a velocidade de nomeação (TORGESEN; WAGNER; RASHOTTE, 1994). Tais fatores vêm despertando a atenção de muitos pesquisadores, preocupados com a aquisição inicial da linguagem escrita (PULIEZI; MALUF, 2012).

Para Torgesen, Wagner e Rashotte (1994) e Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004) as habilidades do processamento fonológico se referem à forma como as informações são processadas, armazenadas e utilizadas. Algumas delas seriam pré-requisitos para a aquisição da linguagem escrita; ao mesmo tempo, a competência em leitura e escrita promoveria o desenvolvimento dos níveis mais refinados de processamento fonológico, os quais, por sua vez, favorecem níveis mais avançados da leitura, gerando uma relação de causalidade recíproca (CÁRNIO et al., 2006; GINDRI; KESKE-SOARES; MOTA, 2007; SANTOS; NAVAS, 2004; PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005; ZORZI, 2003).

A consciência fonológica, uma das habilidades de tal processamento, refere-se à habilidade de refletir sobre as características sonoras das palavras e de manipular os sons da fala. Nesse caso, há várias habilidades correlacionadas que podem ser avaliadas por meio da aplicação de tarefas de rima, aliteração, contagem, adição ou subtração de sílabas, adição ou

subtração de fonemas em palavras faladas (SANTOS; SIQUEIRA, 2002; SANTOS; MALUF, 2010; PULIEZI; MALUF, 2012).

Segundo Cunha (2008) e Cunha e Capellini (2009), vários estudos mostraram evidências de que os estágios iniciais da consciência fonológica cooperam para o desenvolvimento dos iniciais do processo de leitura. Estes, por sua vez, colaboram para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexa. Assim, parece que, enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros como a rima, aliteração e sílabas desenvolvem-se espontaneamente, a fonêmica parece depender de experiências específicas com a linguagem escrita, que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os grafêmicos da escrita (LAZZAROTTO; CIELO, 2002; CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004).

Estudos têm evidenciado a consciência de segmentos suprafonêmicos desenvolverem-se espontaneamente, o que não ocorre com a fonêmica, que parece ser uma habilidade mais complexa (BLISCHAK, 1994; CARROLL et al., 2003; MORAIS et al., 1986; THATCHER, 2003). Segundo Morais (1996), isso ocorre porque sílabas isoladas e segmentos mais amplos são manifestos como unidades discretas da fala, enquanto os fonemas não o são. Logo, para identificar os fonemas individuais, a criança precisa receber instrução explícita sobre as regras de mapeamento da escrita alfabética. Isso porque aprender a ler num sistema alfabético pressupõe a capacidade explícita de analisar a estrutura fonêmica da fala (MANN; FOY, 2003; TORGESEN; WAGNER; RASHOTTE, 1994).

Exercitando essas habilidades, o indivíduo é capaz, por exemplo, de formar novas palavras (pela recombinação de sons de palavras diferentes, pelo acréscimo ou remoção de seus sons), de encontrar palavras embutidas em outras, de realizar diferentes tipos de jogos com a sonoridade delas. A evolução de tais habilidades geralmente é gradativa; tem início na discriminação de expressões, palavras ou sílabas dentro de unidades mais amplas de fala, progride para a discriminação de rimas, aliterações e sílabas e, só depois, chega à consciência dos fonemas como unidades independentes na fala (ALÉGRIA; LEYBAERT; MOUSTY, 1997; GONZÁLEZ; GARCIA, 1995; LIEBERMAN et al., 1974). Essa evolução parece ser função do nível de exigência cognitiva em cada tarefa.

A habilidade de detectar rimas desempenha papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética. Para Bradley e Bryant (1983) conseguir revelá-las aos 4, 5 anos de idade correlaciona-se com o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita dois ou três anos mais tarde. Apesar de tal habilidade mostrar uma correlação

modesta com a habilidade de segmentar fonemas, analogias entre o final das palavras não apenas precede na leitura, como também serve de base para a descoberta do princípio alfabético (CARDOSO-MARTINS, 1995).

A consciência fonêmica e o conhecimento das correspondências letra-som atuam de maneira complementar e são necessários para a descoberta do princípio alfabético. O ensino da identidade do fonema, ou seja, identificar o som inicial e final em palavras, é o veículo principal para adquirir tal consciência, a qual é mais fácil do que a segmentação em fonemas (BYRNE, 1998).

Cunha e Capellini (2009) avaliaram, em escolares da 1^a à 4^a série do ensino fundamental, o desempenho de habilidades metafonológicas nas seguintes provas: identificação e manipulação de sílabas e fonemas; repetição de não-palavras; leitura de palavras reais e de pseudopalavras. Constataram nesse estudo a relação entre as habilidades metafonológicas e a leitura; assim como as provas silábicas são adquiridas antes das habilidades fonêmicas, as de identificação se obtêm anteriormente às de manipulação. As autoras evidenciaram também que as habilidades metafonológicas têm relação com a memória fonológica de trabalho, e evoluíram com a escolarização; as habilidades fonêmicas são desenvolvidas juntamente com o desenvolvimento da linguagem escrita, confirmando essa relação de causalidade recíproca.

Morais (2013) e Moraes, Leite e Kolinsky (2013) concordam que a decodificação grafofonológica das palavras escritas consiste em identificar unidades ortográficas, convertê-las em unidades fonológicas e combiná-las entre si, respeitando-lhes a ordem.

No entanto, os problemas de leitura impedem a criança desenvolver outras habilidades como o domínio da linguagem, o crescimento do vocabulário, a escrita e o conhecimento das palavras; fato que irá repercutir no desenvolvimento de aprendizagens posteriores (CALHOON, 2005).

Consequentemente, uma característica de crianças mais velhas com dificuldade de leitura é a preferência por uma classificação baseada no significado (base semântica), pois apresentam maior dificuldade em pensar nas palavras como correntes de sons (bases físicas), manifestando uma memória funcional restrita no que diz respeito aos sons da fala (SHANKWEILER et al., 1999).

Assim, o processamento fonológico é habilidade-chave para a aprendizagem da leitura de palavras; déficits nesse processamento são amplamente reconhecidos como marcadores

importantes das dificuldades de leitura dos disléxicos (ELBRO; BORSTROM; PETERSEN, 1998; LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003).

Autores como Ramus e Szevotivcs (2008), destacam três dimensões do déficit de processamento fonológico envolvidos nos distúrbios específicos de leitura: 1) em consciência fonológica, demonstrados pelo baixo desempenho em tarefas de exclusão de fonemas. 2) em memória operacional fonológica, demonstrados pelo baixo desempenho em tarefas de memória sequencial de dígitos e/ou repetição de pseudopalavras. 3) em recuperação lexical lenta, evidenciado pelo baixo desempenho em tarefas de nomeação automática rápida.

Contudo, no processo de alfabetização, há a concepção de uma sequencialidade (cada habilidade depende da anterior) em que três condições precisam ser satisfeitas: a primeira implica a tomada de consciência dos fonemas, para desenvolver o mecanismo de decodificação, o qual consiste a segunda condição que é crucial para a terceira - o desenvolvimento da leitura automática, proporcionando, assim, o léxico mental ortográfico, ou seja, as representações mentais estruturadas da ortografia das palavras conhecidas da língua e que é armazenado, de maneira organizada no cérebro (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS, 2013).

Em relação à ortografia do sistema de escrita da língua portuguesa brasileira caracteriza-se pela transparência ortográfica (regularidade, em que cada fonema corresponde a somente um grafema e vice-versa) e pela opacidade ortográfica (irregularidade, em que grafemas correspondem a mais de um fonema, e fonemas, a vários grafemas), com configuração mais transparente que outras línguas latinas, como a italiana e o espanhol (MEIRELES; CORREA, 2006).

De acordo com Morais (1996), o entendimento do que é regular (transparente) e do irregular (opaca) na ortografia do português parece ser uma das “chaves” para um trabalho em sala de aula com objetivos claros e consistentes, permitindo ao professor organizar melhor seu ensino.

Segundo esse mesmo autor, pelas combinações de letras permitidas pelo sistema de escrita alfabética e pelos valores sonoros que as letras assumem, a norma ortográfica cria outras propriedades, restrições e regras.

A norma ortográfica refere-se às convenções utilizadas em cada língua (MORAIS, 1996). Dessa forma, é o conjunto das regras, simples e complexas, de correspondência grafema-fonema, que envolve a leitura, e também das regras de correspondência fonema-grafema, que governam a escrita. Algumas regras são biunívocas, quando um grafema, por

exemplo, lê-se sempre /b/ e escreve-se sempre com . E há outras regras que dependem da posição do grafema ou do fonema na palavra ou do contexto (MORAIS, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Em relação às regras contextuais de pronúncia como, por exemplo, a do grafema <g> lendo-se /g/ antes de <o> e <a>, pronunciando-se /ʒ/ antes de “e” e “i” ou o silenciamento do “u” entre “g” e “e” ou “i” também devem elas ser assimiladas após o início da aprendizagem (MORAIS, 2013).

Nas regras posicionais, ou seja, a posição do grafema na palavra, deve-se observar a pronúncia. Por exemplo, a letra <r>, lê-se diferentemente em “rato”, e em “caro”. Nota-se que, neste último caso, em se tratando da língua portuguesa brasileira, a pronúncia não é aceitável em posição inicial da palavra. E entre vogais, o fonema /R/ escreve-se “rr” (MORAIS, 2013).

A rapidez na identificação de palavras tem reflexo na compreensão da leitura, fazendo com que a memória de trabalho se relacione com os diferentes constituintes de cada frase (MORAIS, 2013).

Exatamente por pensar na ortografia como resultado do treino e da memorização, muitas professoras a ignoram na sala de aula, ocupando-se apenas da produção de textos, que concebem como os únicos processos criativos da escrita. Contudo, estudos indicam claramente a necessidade de considerarmos a aquisição da grafia correta, não como resultante simplesmente do treino e memorização, mas como processo que envolve a reflexão sobre diferentes aspectos da língua (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS, 2013).

3 OBJETIVO

O objetivo geral é apresentar dois estudos. O Estudo 1 tem por objetivo elaborar um Programa de resposta à intervenção com base nas habilidades fonológicas, associado à correspondência grafema-fonema, aos escolares do 2º ano do ensino fundamental, com tutoria ao professor. O Estudo 2 tem como objetivo verificar a eficácia de tal Programa nos escolares do 2º ano do ensino fundamental, com tutoria e orientação no trabalho docente quanto ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, em contexto escolar, visando à realização da primeira etapa do modelo de Resposta à Intervenção (RTI).

4 ESTUDO 1 - ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO FONOLÓGICA, ASSOCIADO À CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA, COM TUTORIA AO PROFESSOR – PRIPROF-T

4.1 Objetivo

- Elaborar um programa de resposta à intervenção com base nas habilidades fonológicas, associado à correspondência grafema-fonema, aos escolares do 2º ano do Ensino Fundamental, com tutoria ao professor.

4.2 Método

Este estudo foi realizado após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – CEP/FFC/UNESP, sob o protocolo nº 1860/2010 de 09/02/2011 (ANEXO 1).

4.2.1 Bases teóricas para a elaboração do programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor – PRIPROF-T

Os pressupostos teóricos para a elaboração do Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema com tutoria ao professor desta pesquisa, pautam-se nas últimas três décadas, em relação à importância das habilidades fonológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita (BALL; BLACHMAN, 1991; BRADLEY; BRYANT, 1983; CARDOSO-MARTINS, 1995; PULIEZI; MALUF, 2012; MORAIS, 2013), em especial, em um sistema alfabético de escrita, pelo impacto positivo da intervenção precoce e identificação de escolares de risco para os problemas de leitura em fase inicial de alfabetização (FLETCHER; DENTON, 2003; FLETCHER et al., 2009; FLETCHER; VAUGHN, 2009; FUCHS; FUCHS, 2006; REYNOLDS; SHAYWITZ, 2009) e pelo fato de que pesquisadores concordam serem os problemas de leitura muito mais fáceis de se prevenir. Nesse sentido, a identificação de pré-escolares e escolares leitores iniciantes com prejuízos nas habilidades relacionadas à leitura-escrita é um procedimento crucial

(ALVES et al., 2011; FUCHS; FUCHS, 2006; CATTS et al., 2001; SHAYWITZ; MORRIS; SHAYWITZ, 2008).

Autores (GUPTA; TISDALE, 2009; NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009; CUNHA; CAPELLINI, 2009; PIASTA; WAGNER, 2010) referem que a instrução direta da consciência fonológica combinada à instrução da correspondência grafema-fonema auxilia a aquisição do princípio alfabético e o desenvolvimento adequado das habilidades metafonológicas, favorecendo a aquisição da leitura.

De acordo com os autores (CHARD; DICKSON 1999; PUOLAKANAHO et al., 2003), as habilidades fonológicas parecem se desenvolver num continuum da rima à segmentação fonêmica. Além disso, os escolares desenvolvem inicialmente a habilidade de segmentar palavras em onset (consoantes iniciais) e rima (vogais e consoantes finais) durante a pré-escola e, posteriormente, a habilidade de segmentação de palavras em fonemas no período entre a pré-escola e a primeira série, ocorrendo assim uma progressão

Dessa forma, optou-se por realizar o presente estudo com os escolares do 2º ano (antiga primeira série) do ensino fundamental. Conforme a literatura, na primeira série, a maioria dos escolares apresenta melhor desempenho nas medidas de onset e rima, sendo o período ideal para o desenvolvimento das habilidades fonêmicas que requerem a contagem, subtração de fonemas, segmentação de palavras em fonemas, já que estão relacionadas à alfabetização e observadas nas crianças com seis anos de idade. Nos pré-escolares, por não estarem em um ensino formal de aprendizagem da leitura e escrita, algumas habilidades seriam muito difíceis, como a de segmentação fonêmica (MORAIS; ALEGRIA; CONTENT, 1987; BRYANT et al., 1990; GRAY; McCUTCHEN, 2006; GERMANO, 2012; MORAIS, 2013).

A elaboração do Programa de resposta à intervenção para escolares, em fase inicial de alfabetização, com foco na orientação e tutoria aos professores e educadores, a fim de ser realizado coletivamente em contexto escolar, identificando os escolares de risco para os problemas de leitura e intervindo com base no sistema alfabético de escrita de forma precoce e preventiva, tornou-se a base para o desenvolvimento desta pesquisa.

Desse modo, seguiu-se uma ordem crescente de aquisições, partindo de atividades menos complexas para as de maior complexidade, iniciando pela consciência de Palavras, Sílabas, Fonemas e Grafemas, consideradas habilidades-chave para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita.

A atividade para a consciência de Palavras tem como objetivos reconhecer figuras que rimam, discriminar figuras e objetos que rimam, produzir desenhos e dizer palavras que rimam, e, segmentar oralmente frase em palavras. A atividade para a consciência de Sílabas tem como finalidade segmentar, combinar, isolar, excluir, oralmente, as sílabas da palavra. Baseando-se na literatura, a habilidade de rima e sílabas se desenvolvem antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, entretanto a rima apresenta influência importante nos estágios iniciais de alfabetização, facilitando a consciência fonêmica posteriormente (MORAIS, 2013; ZIEGLER; GOSWANI, 2005; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; ANDRADE, 2010).

As atividades de Fonemas e de Grafemas ocorrem na sequência, com o fim de não só segmentar, combinar, identificar, subtrair, substituir, oralmente, os fonemas nas diferentes posições (inicial, final e medial) das palavras, mas também realizar as correspondências grafema-fonema.

As habilidades de manipulação de fonemas, principalmente as de inversão (por exemplo, transformar a palavra “ira em “Ari”) são tarefa não encontrada tal e qual na leitura, no entanto serve como indicador não só da capacidade da criança em representar e manipular mentalmente os fonemas, como também da facilidade de evocação, da qualidade e robustez dessas representações. A habilidade de subtração de fonemas tem relação direta com a aprendizagem da escrita; por sua vez, a de adição de fonemas intervém na aprendizagem da leitura, com o intuito de fundir ou de integrar os fonemas (MORAIS, 2013).

Em suma, para aquisição e desenvolvimento da leitura, tais representações – cruciais na aprendizagem da leitura e da escrita (MORAIS, 2013) - devem ser facilmente evocadas e mantidas tempo suficiente na memória fonológica da criança para que consiga integrar, unir os fonemas correspondentes aos grafemas sucessivos de uma sílaba ou palavra, constituindo, assim, bom indicador de capacidade.

Conforme a literatura, crianças com dislexia apresentam resultados inferiores na tarefa de inversão de fonemas, mesmo quando já não apresentam grande dificuldade em realizar tarefas de subtração ou de adição isoladamente (MORAIS, 2013). Essas manifestações se devem ao fato de que na dislexia há um déficit no processamento lingüístico, em que os disléxicos apresentam dificuldades na memória de trabalho, na estocagem fonológica, as quais estão diretamente relacionadas ao fracasso para realização de associações e memorização, que resultam em alterações na linguagem escrita (SHAYWITZ; MODY; SHAYWITZ, 2006; BOETS et al., 2007; HAWELKA; GAGL; WIMMER, 2010).

Capellini et al. (2011) realizaram um estudo com 49 escolares da 1ª série do ensino fundamental considerados de risco para a dislexia e submetidos a programas com base fonológica. De forma geral, foram estas as atividades trabalhadas: reconhecimento do alfabeto fonêmico, identificação de palavras dentro de uma frase, identificação e manipulação de sílabas na palavra, síntese fonêmica, rima, identificação e discriminação de fonemas, segmentação, subtração, substituição e transposição de fonemas, em 18 sessões. Com base no modelo de Resposta à Intervenção, constataram a eficácia da intervenção, pois, dentre os 49 escolares, cinco continuaram apresentando desempenho inferior nas provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura. Sendo assim, 44 escolares demonstraram apenas falhas no processo da alfabetização e não o quadro de dislexia, melhorando o desempenho em estratégias de percepção, discriminação, armazenamento e recuperação da informação fonêmica.

Assim, por meio de sistema integrado e orientações de tutoria à professores, a presente pesquisa propõe a elaboração de um Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, que não apenas identifique os escolares com dificuldade de aprendizagem, mas também aumente as oportunidades educacionais para todas as crianças, com foco na prevenção (FLETCHER; DENTON, 2003; FLETCHER et al., 2009; FLETCHER; VAUGHN, 2009; FUCHS; FUCHS, 2006; REYNOLDS; SHAYWITZ, 2009), pois a formação profissional contínua dos professores é fundamental para o desenvolvimento de corpo docente altamente eficaz (SNOW; GRIFFIN; BURNS, 2005).

Diante do exposto e com base na revisão da literatura, o Programa elaborado compõe-se de quatro atividades para a consciência de Palavras, Sílabas, Fonemas e Grafemas, subdivididos em 28 estratégias, apresentadas por meio de cartões com figuras ilustrativas, consideradas um apoio/facilitador para o acesso à informação/representação da informação armazenada (GERMANO, 2011; SARVER et al., 2012), realizadas de forma lúdica, a fim de propiciar a reflexão do sistema alfabético de escrita nos anos iniciais de alfabetização.

4.2.2 Critérios para a seleção dos estímulos do programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor – PRIPROF-T

Os critérios utilizados para a seleção dos estímulos linguísticos, que compuseram o Programa, foram selecionados a partir do banco de palavras do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem – LIDA – UNESP – Marília/SP, disposto por série, extensão e

frequência e extraído de textos contidos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, coleção intitulada “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares (1999), publicados pela Editora Moderna e utilizados por escolas de ensino público municipal.

As palavras escolhidas para tal Programa, possíveis de serem representadas por figuras, foram os substantivos. Excluíram-se as passíveis de levar o escolar ao erro. Critérios relacionados à extensão das palavras (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas), à estruturação silábica (V-vogal, VC-vogal-consoante, CV-consoante-vogal, CVV-consoante-vogal-vogal, CVC-consoante-vogal-consoante) e as palavras cuja composição apresentasse os fonemas mais recorrentes nas trocas e omissões, como o: /p/ correspondente ao grafema P; /b/ ao B; /t/ ao T, /d/ ao D, /k/ ao C, QU; /g/ ao G, GU; /f/ ao F; /v/ ao V; /s/ ao S em início de palavra; /z/ ao Z em início da palavra; /j/ ao X, CH; /3/ ao J, G (seguido das vogais E ou I), assim como Silva (2013) e Pinheiro (2014) também foram levados em consideração, além de se seguir uma ordem de complexidade e quantidade crescente de dificuldade. Em relação à percepção dos fonemas, priorizaram-se as fricativas (convertidas facilmente em som, e podem ser realizadas sem a vogal) às oclusivas, houve também, uma progressão dos grafemas mais simples aos mais complexos e das grafias de fonemas mais frequentes para as menos frequentes, conduzindo-os à descoberta do princípio alfabético (MORAIS, 2013; SCLiar-CABRAL, 2013).

4.2.3 Elaboração do programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor – PRIPROF-T

A elaboração do Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor, denominado de PRIPROF-T, foi composto por quatro atividades, subdividido em 28 estratégias com duração média de 40 minutos cada uma, seguindo uma ordem hierárquica - organização facilitadora da aquisição das habilidades fonológicas pertinentes à consciência de Palavras, de Sílabas, de Fonemas e de Grafemas, conforme a literatura.

A seguir serão apresentadas as estratégias que compõe o Programa elaborado:

a) Atividade: Consciência de Palavras

Objetivo geral: discriminar e produzir palavras que rimam; segmentar palavra dentro de frases.

a.1) Estratégia 1

Objetivo: Reconhecer rimas nos grupos de figuras.

Material: 05 Cartas de Personagem
30 Cartas de Rima

Procedimento: A professora solicitou aos escolares ficarem em volta da mesa. Foram apresentadas e nomeadas 5 Cartas Personagem, colocadas sobre a mesa em linha vertical, assim como 30 Cartas de Rima em ordem variada. Em seguida, solicitou-se que associassem as de Rima com a figura do personagem (Carta Personagem), colocando-as ao lado e construindo, assim, uma linha na horizontal. Ao final, após a nomeação oral de todas as cartas na sequência colocadas, verificou-se se todas elas rimavam. Por exemplo: cartas com as figuras do **anel**, **mel**, **pastel** rimam com a Carta Personagem **chapéu**.

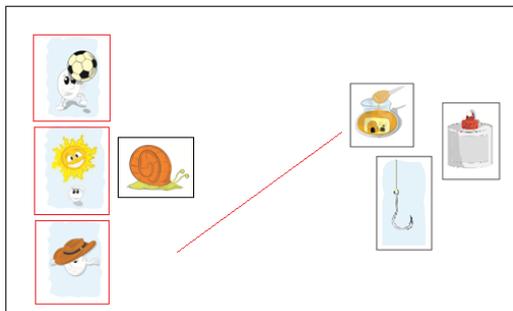


Figura 1 – Exemplo da estratégia para reconhecimento de rimas nos grupos de figuras.

a.2) Estratégia 2

Objetivo: Reconhecer rimas nos grupos de figuras.

Material: 05 Cartas de Personagem
30 Cartas de Rima

Procedimento: A professora solicitou aos escolares que sentassem em círculo, em cujo centro foram apresentadas 5 Cartas Personagem. Em seguida, dividiu as Cartas de Rima entre eles. O jogo começou em sentido horário (ou anti-horário, a critério da professora) com a solicitação para que cada escolar associasse a figura (Carta de Rima) com a da Carta Personagem. Por

exemplo: o escolar com a figura da **cola** relacionou com a Carta Personagem da **bola**, e falou /COLA/ rima com /BOLA/.

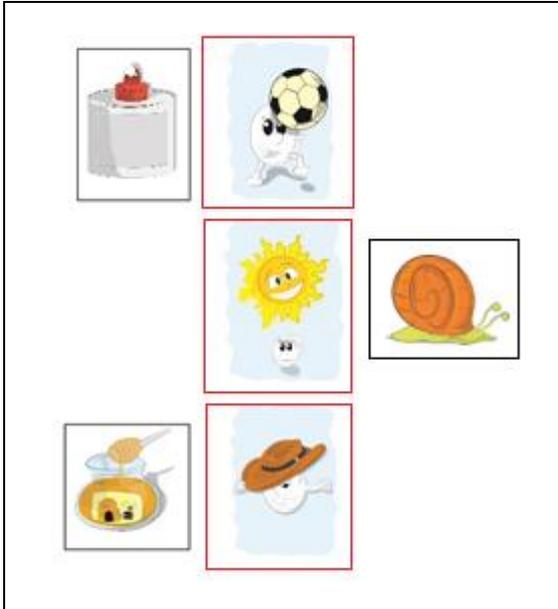


Figura 2 – Exemplo da estratégia para reconhecimento de rimas nos grupos de figuras.

a.3) Estratégia 3

Objetivo: Reconhecer figuras que rimam.

Material: 03 cópias das Cartas de Rima (totalizando 3 conjuntos de 30 Cartas de Rima)

15 pedaços de barbante medindo 150 cm cada

Cola

Fita adesiva

Procedimento: Os escolares foram divididos em três grupos. Cada grupo recebeu 1 conjunto de Cartas de Rima e cinco pedaços de barbante (medindo 150 cm cada um). Em seguida, pediu-se para cada grupo selecionar e colar, em um barbante, as figuras que rimavam entre si. Ao final, foram construídos 5 varais de rimas por grupo de escolares. A professora, então, colou-os com fita adesiva nas paredes da sala de aula e solicitou a leitura das rimas de cada varal. Por exemplo: um varal com as seguintes figuras: anel, chapéu, mel, pastel, pincel e troféu. Outro balão, sabão, violão, limão, pião e leão.



Figura 3 – Exemplo da estratégia para reconhecimento da figuras que rimam.

a.4) Estratégia 4

Objetivo: Discriminar os pares de figuras que rimam ou não.

Material: 30 Cartas de Rima

Procedimento: A professora pediu para os escolares se posicionarem sentados em círculo no chão da sala de aula. Ela embaralhou e colocou as Cartas de Rima no centro do círculo com as figuras viradas para baixo. Como o jogo da memória, cada escolar participou, primeiramente, virando duas cartas e nomeando em voz alta as figuras. O escolar discriminava se elas rimavam ou não. Em caso positivo, ficaria com as cartas. Ao final, a professora pediu para que se compartilhasse em voz alta o nome das figuras dos pares formados.



Figura 4 – Exemplo da estratégia para discriminação dos pares de figuras que rimam ou não.

a.5) Estratégia 5

Objetivo: Reconhecer oralmente pares de palavras que rimam.

Material: Poesias infantis

Livros de leitura infantil contendo rimas

Procedimento: A professora leu uma poesia infantil com ênfase nas palavras que rimavam. Em cada estrofe, solicitou para os escolares falarem quais apresentavam rimas. No final, encorajou cada escolar a recitar uma poesia infantil conhecida; na sequência, estimulou os outros a identificar as rimas.

Exemplo da tarefa:

“Era uma vez

Um bicho **esbranquiçado**.

Se tomasse muito sol, ficava assim **assado**.

Era uma vez

Uma estranha **cozinheira**.

Fazia biscoitos crocantes, com gosto de **prateleira**.

Era uma vez

Um time da **pesada**.

Jogava futebol com bola **quadrada**.

...”

(FURNARI, E. Assim assado. Moderna: São Paulo, 2003.)

a.6) Estratégia 6

Objetivo: Produzir oralmente pares de palavras que rimam.

Material: Poesias infantis

Livros de leitura infantil contendo rimas

Procedimento: Utilizar oralmente o procedimento de Cloze (preenchimento de lacunas). A professora leu uma poesia infantil, incentivando os escolares a produzirem palavras que rimassem com a palavra lida e enfatizada na poesia pela professora. Foi dada uma pausa para dar a eles a oportunidade de responder.

Exemplo da tarefa:

Era uma vez

Um bicho **esbranquiçado**.

Se tomasse muito sol, ficava assim_____.

Era uma vez

Uma estranha **cozinheira**.

Fazia biscoitos crocantes, com gosto de _____.

Era uma vez

Um time da **pesada**.

Jogava futebol com bola _____.

...”

(FURNARI, E. Assim assado. Moderna: São Paulo, 2003.)

a.7) Estratégia 7

Objetivo: Discriminar os nomes de objetos que rimam ou não.

Material: 25 pares de objetos e/ou brinquedos que rimam. (Por exemplo: coelho/espelho; caneca/boneca; espremedor/secador; cola/bola; pulseira/lapiseira; coração/botão; gato/pato; prendedor/flor; feijão/pião; girafa/garrafa; chaveiro/travesseiro;...)

Observação: A quantidade de pares de objetos/brinquedos foi selecionada de acordo com o número de escolares da sala de aula.

Procedimento: A professora colocou todos os objetos e/ou brinquedos sobre a mesa e pediu para os escolares nomearem em voz alta. Em seguida, cada um falou um par desses que rimavam. Se algum escolar não atingisse o objetivo, a professora o auxiliaria.



Figura 5 – Exemplo da estratégia para discriminação dos nomes de objetos que rimam ou não.

a.8) Estratégia 8

Objetivo: Discriminar os nomes de objetos que rimam ou não.

Material: Selecionar 25 pares de objetos e/ou brinquedos que rimam (podendo ser utilizado o mesmo material da Estratégia 7).

Observação: A quantidade de pares de objetos/brinquedos foi selecionada de acordo com o número de escolares da sala de aula.

Caixa de papelão grande

CD player

CD de música infantil

Bola

Procedimento: A professora colocou os objetos/brinquedos dentro de uma caixa de papelão, solicitando aos escolares sentarem em círculo. Cada um retirou da caixa um objeto/brinquedo. Em seguida, a professora deixou uma bola com um deles, a qual foi passada para os demais durante o tempo em que se tocou uma música. Quando esta parou, o escolar com a bola olhou para os objetos/brinquedos dos outros e citou o nome de um que rimava com o seu, perguntando aos demais se havia rima ou não. Em caso positivo, os dois (o que estava com o objeto e o que identificou a rima) se levantaram e este correu em volta do círculo até alcançar o outro e ficar com o objeto. Em seguida, os dois pegaram outro objeto de dentro do saco/caixa e o jogo reiniciou. Se algum escolar incorresse em erro, permaneceria com o mesmo objeto e começaria o jogo novamente.

a.9) Estratégia 9

Objetivo: Produzir oralmente uma palavra que rime com a pronunciada

Material: Bloco contendo 10 folhas em branco

Lápis de cor

Procedimento: Inicialmente, a professora solicitou a um escolar falar uma palavra para os outros escolares nomearem outra que rimasse com a já citada a princípio. O processo foi realizado sucessivamente com cada um dos escolares. Em seguida, cada um recebeu um bloco, contendo dez folhas em branco, em que produziu o seu próprio livro das pequenas rimas: desenhando uma figura e, na folha seguinte, outra, cujo nome rimasse com a da página anterior. O objetivo foi desenhar cinco pares de rimas.

a.10) Estratégia 10

Objetivo: Produzir oralmente pares de palavras que rimam.

Material: Bloco contendo 5 folhas em branco

Lápis preto

Lápis de cor

Procedimento: Cada escolar recebeu um bloco contendo 5 folhas em branco. Inicialmente, a professora auxiliou-os a criar charadas/adivinhas oralmente. Em seguida, solicitou que, além de as escreverem na primeira folha do bloco, desenhassem a sua resposta no verso, a qual

deveria rimar com alguma palavra da charada/adivinha. Ao final, a professora pediu que os escolares compartilhassem suas charadas.

Exemplo da tarefa:

<p>- O que é, o que é, vive no mar e rima com avião?</p>
<p>(no verso da folha pode-se escrever ou fazer o desenho da resposta) Resposta: Tubarão.</p>

a.11) Estratégia 11

Objetivo: Produzir oralmente uma palavra que rime com a palavra pronunciada.

Material: Lista de palavras

Procedimento: A professora falou uma palavra da lista, pedindo para os escolares proferirem outras que com ela rimasse. Verificou, em seguida, o número de palavras citadas pelos escolares. A seguir, foi realizada a mesma técnica com outras palavras da lista.

Exemplo da tarefa:

1. GATO - (rato, pato, sapato, mato, tato,...)
2. CÃO - (chão, mão, pão, balão, feijão, gatão, latão, melão, mamão,...)
3. PASSARINHO - (carrinho, barulhinho, menininho, mercadinho, ratinho, patinho,...)

a.12) Estratégia 12

Objetivo: Produzir oralmente uma palavra que rime com a palavra pronunciada.

Material: Lista de palavras

Procedimento: A professora solicitou que os escolares sentassem em círculo. Em seguida, um deles mencionou uma palavra, e o próximo, sentado ao seu lado, produziu outra, rimando

com a primeira. Assim, sucessivamente, os outros escolares foram participando. Caso algum escolar não soubesse a rima da palavra, os demais deveriam auxiliá-lo.

Exemplo da tarefa:

1. PASTEL – (chapéu)
2. LUVA – (uva)
3. EMPADA – (espada)

a.13) Estratégia 13

Objetivo: Segmentar oralmente a frase em palavras.

Material: Lista de frases

Procedimento: Inicialmente, a professora leu uma pequena frase para os escolares. Em seguida, fez uma demonstração: bater palmas para cada palavra da frase. Na sequência, solicitou para que todos repetissem a técnica. Ao mesmo tempo, observou para que não ocorresse silabação. Outras frases da lista foram lidas para a continuação do mesmo processo. Os erros foram corrigidos no exato momento e realizada a segmentação de forma correta.

Exemplo da tarefa:

1. Antonio está pescando.
2. As crianças brincam de corda.
3. João está sentado na calçada.

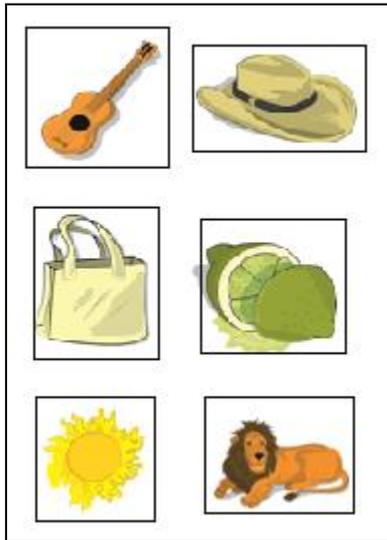
a.14) Estratégia 14

Objetivo: Segmentar oralmente a frase em palavras.

Material: 30 Cartas de Rima

Procedimento: Inicialmente, os escolares foram divididos em duplas e cada um recebeu uma Carta de Rima. Em seguida, cada dupla deveria formar frases com as figuras recebidas e falar

em voz alta para que os demais segmentassem a frase em palavras, por palmas ou batidas de pé.



Exemplo de frase: O rapaz de **chapéu tocou uma bela música no **violão**.**

Figura 6 – Exemplo da estratégia para segmentação oral da frase em palavras.

b) Atividade: Consciência de Sílabas

Objetivo geral: Segmentar oralmente as palavras em sílabas; combinar as sílabas para formação de palavras; identificar, isolar e excluir sílabas iniciais, finais e mediais para formação de novas palavras.

b.1) Estratégia 15

Objetivo: Segmentar oralmente as palavras em sílabas.

Material: Botões grandes e coloridos

Procedimento: Inicialmente, foram distribuídos botões de três cores para os escolares, que separaram palavras em sílabas, sendo explicado que elas são as partes da palavra. A professora segmentou uma palavra em sílabas, associando-as: a sílaba inicial, medial e final. Neste início, também foi perguntado quantas partes há em cada palavra. Uma vez entendida a atividade, foi realizada a segmentação das sílabas de uma lista de palavras monossílabas, dissílabas e trissílabas. Conforme o progresso dos escolares nesta atividade, retirou-se gradativamente o apoio visual (uso dos botões).

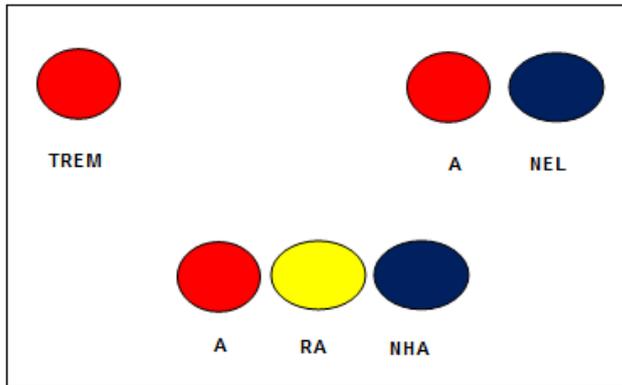


Figura 7 – Exemplo da estratégia para segmentação oral das palavras em sílabas.

b.2) Estratégia 16

Objetivo: Segmentar oralmente as palavras em sílabas.

Material: Lista de palavras
Lenço de pano
CD player
CD música infantil

Procedimento: Inicialmente, a professora solicitou que os escolares sentassem em círculo. Em seguida, para iniciar a brincadeira foi escolhido um deles, o qual falou uma palavra e, para cada sílaba pronunciada, ele apontou um dos escolares no círculo. Na última sílaba, colocou um lenço atrás deste escolar sentado que, então, levantou-se, pegou o lenço e correu para alcançar o primeiro. O escolar iniciante tinha por objetivo correr ao redor do círculo e sentar-se no lugar vago. Assim, o que ficou em pé foi o próximo a segmentar uma palavra em sílabas. Sendo alcançado pelo outro escolar, este repetiria a brincadeira.

1. PÃO ->PÃO

2. MILHO ->MI-LHO

3. CEBOLA ->CE-BO-LA

b.3) Estratégia 17

Objetivo: Segmentar oralmente as palavras em sílabas.

Material: Lista de palavras

Procedimento: Inicialmente a professora pediu para os escolares sentarem em círculo. Em seguida, foi escolhido um (escolar-A) para iniciar a brincadeira o qual levantou-se. Foi lhe solicitado que ficasse atrás de outro escolar sentado. Em seguida, a professora disse para o

escolar-A falar uma palavra, dividindo-a em sílabas e batendo palmas. Já que segmentou a palavra corretamente, ele se moveu para trás do próximo escolar (sentado ao lado do anterior) e repetiu o processo. Se tivesse cometido algum erro durante a segmentação da palavra em sílabas, aquele, que estava sentado à sua frente, tomaria o lugar deste.

Exemplo da tarefa:

1. DOR -> DOR
2. NINHO -> NI – NHO
3. SORVETE -> SOR-VE-TE

b.4) Estratégia 18

Objetivo: Segmentar oralmente as palavras em sílabas.

Material: 36 Cartas de Animais

Procedimento: Primeiramente, a professora embaralhou as Cartas de Animais e as empilhou sobre uma mesa com as figuras viradas para baixo. Em seguida, solicitou que os escolares ficassem alinhados lado a lado, marcando, no chão, com um giz uma linha de chegada em um determinado ponto da sala. Um dos escolares desvirou a primeira Carta e, para cada sílaba da palavra falada, deu grandes passos à frente. A operação foi repetida, sucessivamente, com cada um dos escolares. Ao desvirar a Carta novamente, o primeiro escolar iniciou a segmentação do nome da figura, que está na Carta, do lugar em que parou, quando falou a última sílaba da figura anterior.

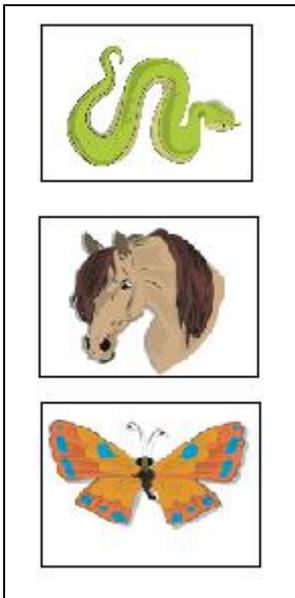


Figura 8 – Exemplo da estratégia para segmentação oral das palavras em sílabas.

b.5) Estratégia 19

Objetivo: Identificar o número de sílabas na palavra.

Material: 36 Cartas de Animais

Cartas de Números (1 ao 4)

Procedimento: Em primeiro lugar, a professora colocou, sobre a mesa, as Cartas de Números com a face virada para cima e as Cartas de Animais empilhadas com a face virada para baixo. Solicitou que cada escolar tirasse uma carta, nomeasse em voz alta e, após contar as sílabas, a colocasse embaixo da Carta de Números, de acordo com a quantidade de sílabas. Ao final, ao se classificar todas as Cartas de Animais, foi solicitado que os escolares revisassem, nomeando-as.

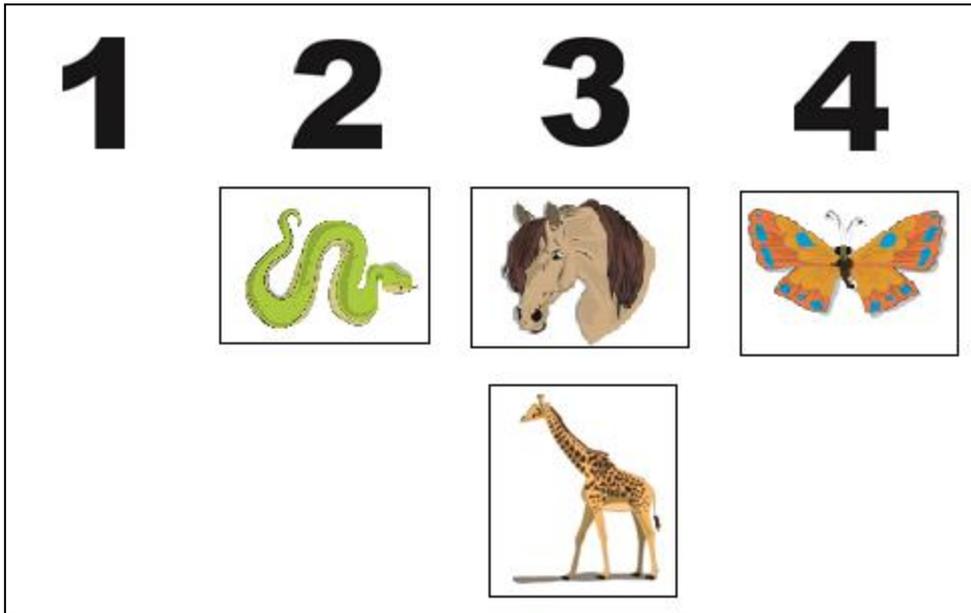


Figura 9 – Exemplo da estratégia para identificação do número de sílabas na palavra.

b.6) Estratégia 20

Objetivo: Combinar oralmente as sílabas para formação de palavras.

Material: Lista de palavras

Procedimento: A professora falou uma palavra com ligeira pausa entre as sílabas, pedindo para os escolares a repetirem, entretanto sem as pausas. A seleção das palavras quanto à quantidade de sílabas foi variada, mas iniciou-se com as dissílabas.

Exemplo da tarefa:

“CIR... CO” - Qual a palavra eu disse?

“PI ... PO ... CA” - Qual a palavra eu disse?

“MI ... CRO ... FO ... NE ...” – Qual a palavra eu disse?

b.7) Estratégia 21

Objetivo: Isolar as sílabas iniciais, mediais e finais das palavras.

Material: Botões grandes e coloridos

Lista de palavras

Procedimento: A professora falou uma palavra dissílaba e, para cada sílaba, colocou sobre a mesa os botões correspondentes. Em seguida, repetiu-a apontando para cada botão

representando tais sílabas. Depois, solicitou aos escolares que dissessem a primeira ou a última sílaba, segundo o botão indicado. Ao perceber que tinham entendido a estratégia, citou palavras trissílabas, inserindo o conceito de meio (para a sílaba medial). Ao final, falou várias palavras dissílabas e trissílabas aleatoriamente para os escolares identificarem as sílabas iniciais, mediais e finais.

- Variação: A professora utilizou também os próprios escolares ao invés dos botões coloridos para representarem as sílabas das palavras. Em seguida, induziu os escolares a descobrir as sílabas inicial, final ou medial. Apenas por diversão, misturou os escolares que deveriam falar suas sílabas, objetivando formar palavras diferentes ou não existentes.

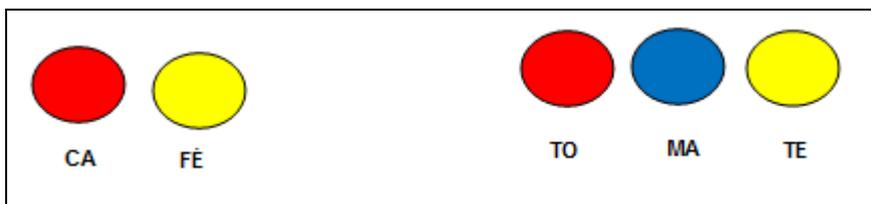


Figura 10 – Exemplo da estratégia para isolar oralmente as sílabas das palavras.

Qual é a sílaba inicial?

Qual é a sílaba final?

Qual é a sílaba medial?

2.8) Estratégia 22

Objetivo: Excluir as sílabas iniciais, mediais ou finais das palavras.

Material: Botões grandes e coloridos

Lista de palavras

Procedimento: A professora utilizou botões coloridos para representar as sílabas. Em seguida, falando uma palavra, solicitou aos escolares colocarem um botão para cada sílaba. Eles deveriam repeti-la, mas omitindo a sílaba indicada, ao se retirar o botão correspondente. Percebendo o entendimento dos escolares, foi retirando o apoio visual (botões).

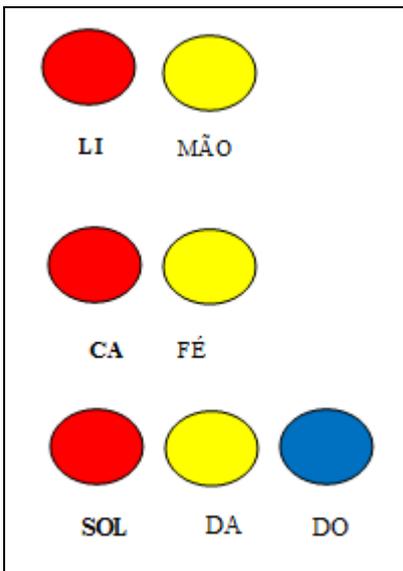


Figura 11 – Exemplo da estratégia para excluir oralmente as sílabas das palavras.

c) Atividade: Consciência de Fonemas

Objetivo geral: Combinar os fonemas para formação de palavras; segmentar os fonemas da palavra; isolar, subtrair e substituir os fonemas iniciais, finais e mediais para formação de novas palavras.

c.1) Estratégia 23

Objetivo: Isolar o fonema inicial das palavras.

Material: 36 Cartas de Animais

Procedimento: A professora solicitou aos escolares que percebessem a posição da boca ao se produzir um determinado fonema. Inicialmente, deveriam pronunciar o fonema /f/. Então, eles descreveram oralmente como ficaram seus lábios, língua e dentes. Para praticarem, várias palavras começando com o fonema /f/ foram faladas. Em seguida, mostraram-se as Cartas de Animais, iniciadas com o mesmo fonema. Caso algum escolar dissesse /dato/ ao ver a figura do PATO, logo a professora, com o auxílio de um espelho, solicitaria a repetição da palavra /dato/, para o escolar verificar a posição da boca e perceber se ela começaria com /d/ ou /p/(práticas de discriminação fonêmica). Esse mesmo procedimento foi aplicado com os demais grupos de figuras (Cartas de Animais). Ao final, embaralhadas as cartas, os escolares deveriam identificar o fonema inicial de cada figura. Iniciar pelos fonemas fricativos: <f> -/f/, <v> - /v/, <s> - /s/, <z> - /z/, <ch> ou <x> - /ʃ/, <g> (seguido de <e> ou <i>) ou <j> - /ʒ/

(possíveis de serem produzidos isoladamente e mais fáceis para os escolares perceberem o som).

- Variação: Como uma variação dessa estratégia, solicitou-se que os escolares fizessem os seus próprios livros de figuras começando com o mesmo fonema, e as desenhassem. Com o auxílio da professora, puderam nomeá-las com a palavra escrita.



Figura 12 – Exemplo da estratégia para isolar oralmente o fonema inicial das palavras.

c.2) Estratégia 24

Objetivo: Isolar o fonema final das palavras.

Material: Botões grandes e coloridos

Lista de palavras

Procedimento: Cada escolar recebeu vários botões de mesma cor e somente um com a cor diferente. A professora iniciou a estratégia dizendo uma palavra. Para cada fonema colocou botões de mesma cor; somente no último, um botão de cor diferente. Deslizando os dedos ao

falar a palavra “gato”, e, ao mesmo tempo, dando ênfase no /o/, apontou para o último botão (cor diferente). Em seguida, explicou que esse último som /o/ não era o nome da letra. Posteriormente, falou várias palavras solicitando-lhes para que identificassem o último fonema. Percebendo que o objetivo da estratégia foi compreendido, retirou-se o apoio visual (botões coloridos). Ao final, a professora pediu que os escolares falassem outras palavras, identificando o fonema final.

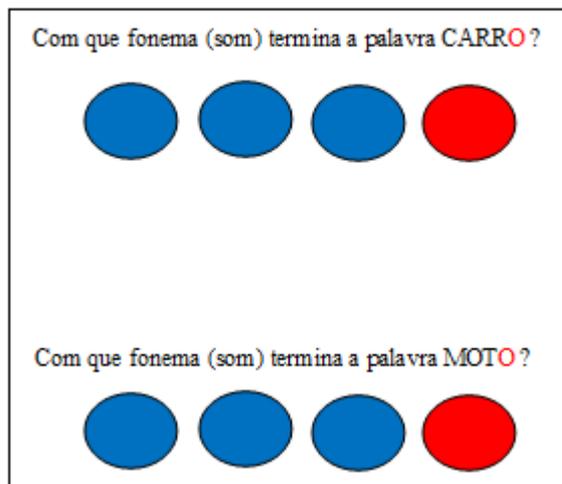


Figura 13 – Exemplo da estratégia para isolar oralmente o fonema final das palavras.

c.3) Estratégia 25

Objetivo: Isolar o fonema medial das palavras.

Material: Botões grandes e coloridos

Lista de palavras

Procedimento: Cada escolar recebeu três botões de cores diferentes. A professora iniciou a estratégia dizendo uma palavra e colocando, para cada fonema, botões de cores diferentes. Por exemplo: na palavra BOI, segmentou /b/ /o/ /i/; em seguida, apontou para o botão do meio e perguntou: “Qual é o fonema (som) deste botão?” Quando os escolares entenderem o objetivo desta estratégia, retirar o apoio visual.

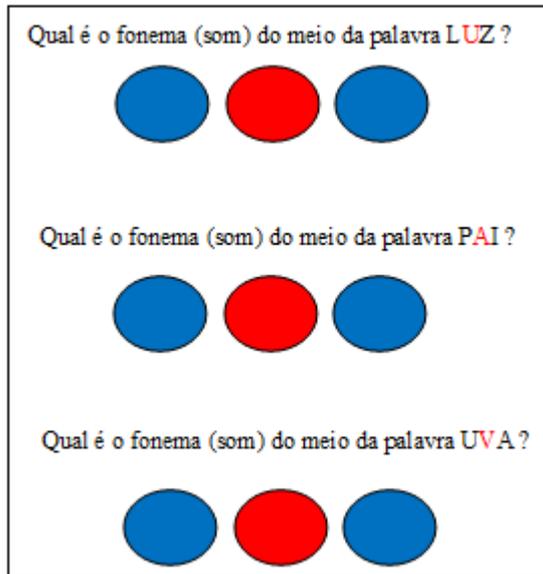


Figura 14 – Exemplo da estratégia para isolar oralmente o fonema medial das palavras.

c.4) Estratégia 26

Objetivo: Combinar os fonemas das palavras.

Material: Lista de palavras

Procedimento: A professora falou cada palavra com uma suave pausa. Inicialmente, deu ênfase ao fonema inicial, depois ao fonema final e posteriormente entre os fonemas. Solicitou aos escolares que falassem a palavra inteira, sem a(s) pausa(s). Nessa atividade os escolares tiveram que combinar os fonemas para dizer a palavra inteira, iniciando com as de dois fonemas e aumentando a sua extensão, conforme o progresso dos escolares.

Exemplo da tarefa:

COMBINANDO O FONEMA INICIAL:

J...ANELA
J...ORNAL
V...IDA

COMBINANDO O FONEMA FINAL:

LIM...A
BICH...O
CHUV...A

COMBINANDO OS FONEMAS:

/ʒ/ /a/ ->JÁ
/a/ /z/ /a/ ->ASA
/f/ /a/ /k/ /a/ ->FACA

c.5) Estratégia 27

Objetivo: Subtrair o fonema inicial, final ou medial para formação de novas palavras.

Material: Lista de palavras

Procedimento: A professora falou uma palavra, pedindo que os escolares a repetissem sem um determinado fonema.

Exemplo da tarefa:

Retire o primeiro som da palavra “FOCA”, o que formou? /OCA/

Retire o último som da palavra “VACAS”, o que formou? /VACA/

Retire o som /S/ da palavra “PASTA”, o que formou? /PATA/

c.6) Estratégia 28

Objetivo: Substituir o fonema inicial, final ou medial para formação de novas palavras.

Material: Botões coloridos

Lista de palavras

Procedimento: Inicialmente, a professora falou uma palavra, lentamente, e para cada fonema colocou botões de diferentes cores nos quadrados correspondentes (um ao lado do outro). Em seguida, proferiu uma segunda, fazendo os escolares perceberem que o fonema inicial das

duas palavras era diferente, assim substituiu o primeiro botão por outro (de outra cor). Importante ressaltar que a atividade iniciou-se com palavras formadas por dois fonemas e, de acordo com o progresso dos escolares, foi aumentado gradativamente a extensão das palavras (três, quatro fonemas).

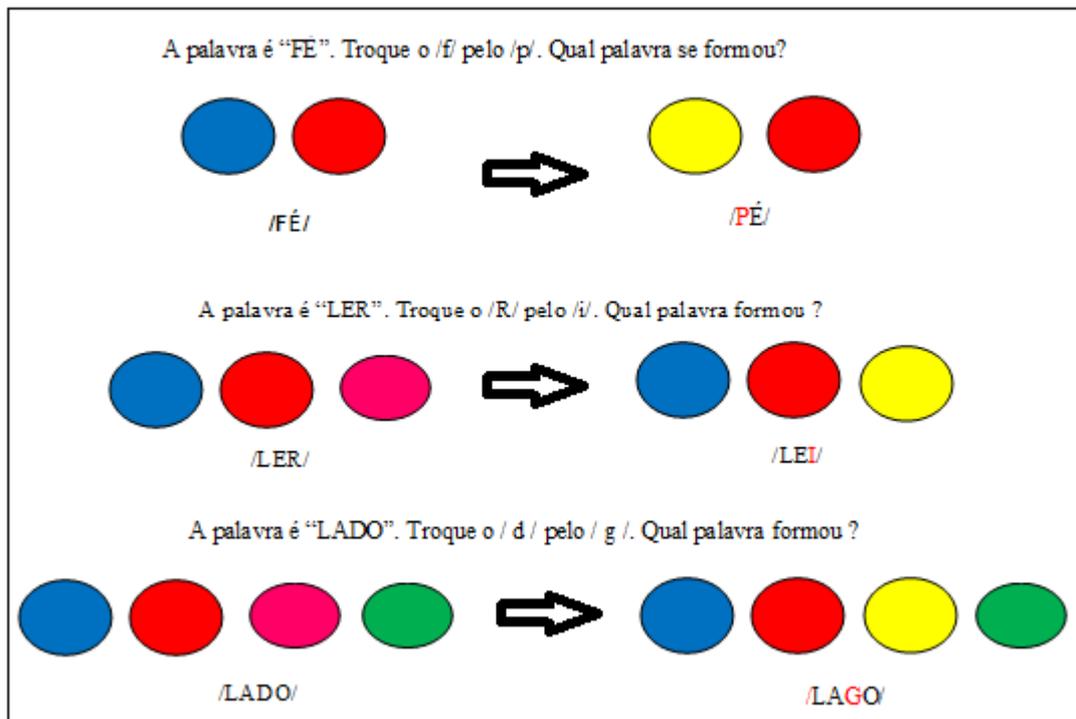


Figura 15 – Exemplo da estratégia para substituição oral dos fonemas inicial, final e medial para formação de novas palavras.

c.7) Estratégia 29

Objetivo: Substituir oralmente o fonema inicial, final ou medial para formação de novas palavras.

Material: Lista de palavras

Procedimento: A professora falou uma palavra e orientou os escolares para repetir. Em seguida, eles deveriam substituir um fonema por outro e perceber a nova palavra formada. Conforme foram progredindo na substituição dos fonemas iniciais, passaram para a troca dos fonemas finais e, posteriormente, dos mediais.

Exemplo da tarefa:**SUBSTITUIÇÃO DO FONEMA INICIAL:**

1. Diga a palavra “LATA”. Mude /l/ para /k/- qual palavra formou? (cata)
2. Diga a palavra “MALA”. Mude o /m/ para /f/ - qual palavra formou? (fala)
3. Diga a palavra “COLA”. Mude o /k/ para /b/- qual palavra formou? (bola)

SUBSTITUIÇÃO DO FONEMA FINAL:

1. Diga a palavra “SAPO”. Mude o /o/ para /a/ - qual palavra formou? (sapa)
2. Diga “MOLE”. Mude o /e/ para /a/ - qual palavra formou? (mola)
3. Diga “FILHO”. Mude o /o/ para /a/ - qual palavra formou? (filha)

SUBSTITUIÇÃO DO FONEMA MEDIAL

1. Diga “LAVA”. Mude o /v/ para /t/ - qual palavra formou? (lata)
2. Diga “FADA”. Mude o /d/ para /c/ - qual palavra formou? (faca)
3. Diga “SALA”. Mude o /l/ para /p/ - qual palavra formou? (sapa)

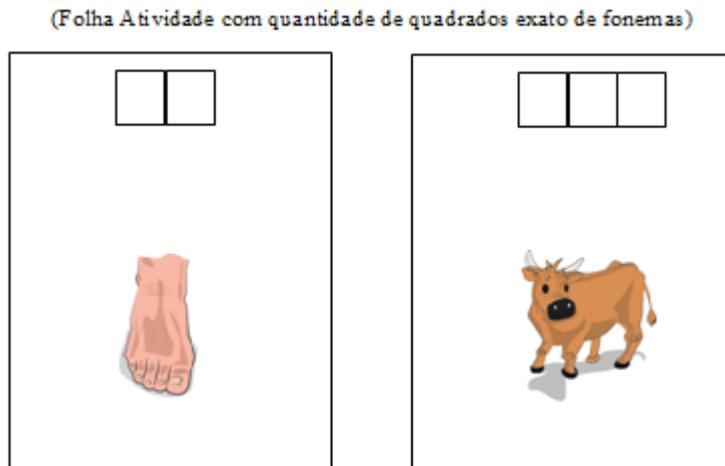
c.8) Estratégia 30

Objetivo: Segmentar a palavra em fonemas.

Material: Botões grandes e coloridos
47 Folhas Atividade

Procedimento: A princípio, a professora entregou a cada escolar vários botões coloridos e uma Folha Atividade (ao total são 47 figuras assim distribuídos: 37 são figuras contendo quadrados correspondentes à quantidade exata de fonemas relativos ao nome da figura; 10 são figuras com quantidade de quadrados além do número de fonemas correspondentes ao nome da figura). Em seguida, foi solicitado que pronunciassem uma palavra na velocidade normal de fala. Por exemplo, a palavra “GATO”. Posteriormente, deveriam falar um som de cada vez: /g/ /a/ /t/ /o/. Durante a emissão de cada fonema, os escolares foram colocando os botões nos quadrados correspondentes. Ao final, ocorreria a repetição da palavra inteira, na velocidade normal de fala, percorrendo-se o dedo pelos quadrados - uma representação visual do processo de combinação. A atividade foi iniciada com as figuras das Folhas Atividade que contêm os quadrados com a quantidade exata de fonemas. A professora se certificou de que cada escolar estava realizando corretamente a atividade proposta, ou seja, se falavam os

fonemas ao invés do nome das letras! E, após os escolares terem entendido o objetivo desta estratégia, a professora apresentou-lhes as Folhas Atividade com quantidade de quadrados além do número exato de fonemas.



(Folha Atividade com quantidade de quadrados além do número exato de fonemas)

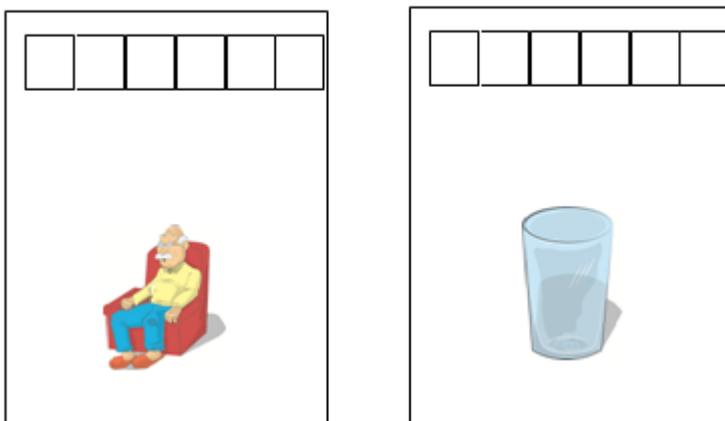


Figura 16 – Exemplo da estratégia para segmentação da palavra em fonemas.

d) Atividade: Consciência de Grafema

Objetivo geral: Reconhecer os sons das consoantes e vogais; representá-los com precisão em palavras com estruturas silábicas CV, CVV, CVC, CCVC; substituir, subtrair e adicionar fonemas com seus respectivos grafemas em diversas posições para formação de novas palavras.

d.1) Estratégia 31

Objetivos: Reconhecer os sons das consoantes e vogais. Representá-los com precisão em palavras com as estruturas silábicas: CV (consoante-vogal); CVV (consoante-vogal-vogal); VC (vogal-consoante); CVC (consoante-vogal-consoante). Substituir o fonema em diversas posições para formação de novas palavras.

Material: 04 Alfabetos móveis (Por exemplo: em E.V.A)

Lista de palavras

Procedimento: Primeiramente, a professora dividiu a quantidade de escolares da sala em dois grupos. Cada grupo recebeu dois alfabetos móveis (em E.V.A.). Em seguida, a professora solicitou aos escolares, de cada grupo, que colocassem todas as letras sobre a mesa para assim, realizar a correspondência de cada letra com seu respectivo som. Logo após, solicitou aos escolares encontrar as letras que representassem os fonemas /o/ e /i/, colocando-os na respectiva ordem. Perguntou-lhes o que havia se formado. Posteriormente, pediu que encontrassem a letra representante do fonema /b/ e que a colocassem no início da palavra anterior. Combinando os fonemas, perguntou-lhes qual palavra foi formada. Na sequência, foi repetido o processo: a substituição da letra que corresponde ao fonema /b/ pela que representava o fonema /f/.

Observação: Utilizar sempre os fonemas ao invés do nome das letras.

Exemplo da tarefa:

CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA, COMBINAÇÃO E SUBSTITUIÇÃO DO FONEMA INICIAL

1. /b/o/l/a/. Qual palavra se formou? Agora procurem a letra que corresponde ao fonema /k/ e troquem pela letra que corresponde ao fonema /b/. Qual palavra se formou? /cola/
2. /p/a/t/o/ Qual palavra se formou? Agora procurem a letra que corresponde ao fonema /g/ e troquem pela letra que corresponde ao fonema /p/. Qual palavra se formou? /gato/

CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA, COMBINAÇÃO E SUBSTITUIÇÃO DO FONEMA FINAL

1. /p/é/ Qual palavra se formou? Agora procurem a letra que corresponde ao fonema /a/ e troquem pela letra que corresponde ao fonema /é/. Qual palavra se formou? /pá/

2. /m/e/n/i/n/o/ Qual palavra se formou? Agora procurem a letra que corresponde ao fonema /o/ e troquem pela letra que corresponde ao fonema /a/. Qual palavra se formou? /menina/

CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA, COMBINAÇÃO E SUBSTITUIÇÃO DO FONEMA MEDIAL

1. /n/a/v/e/ Qual palavra se formou? Agora procurem a letra que corresponde ao fonema /e/ e troquem pela letra que corresponde ao fonema /a/. Qual palavra se formou? /neve/
2. /f/o/c/a/ Qual palavra se formou? Agora procurem a letra que corresponde ao fonema /a/ e troquem pela letra que corresponde ao fonema /o/. Qual palavra se formou? /faca/

CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA, COMBINAÇÃO E SUBSTITUIÇÃO DOS FONEMAS EM VÁRIAS POSIÇÕES

1. /j/o/g/o/ Qual palavra se formou? Agora procurem a letra que corresponde ao fonema /f/ e troquem pela letra que corresponde ao fonema /s/. Qual palavra se formou? /fogo/
2. /g/o/t/a/ Qual palavra se formou? Agora procurem a letra que corresponde ao fonema /m/ e troquem pela letra que corresponde ao fonema /t/. Qual palavra se formou? /goma/

d.2) Estratégia 32

Objetivos: Reconhecer os sons das consoantes e vogais. Representar os sons com precisão em palavras com as estruturas silábicas: V (vogal); VC (vogal-consoante); CV (consoante-vogal); CVV (consoante-vogal-vogal). Substituir, subtrair, adicionar fonemas em diversas posições para formação de novas palavras.

Material: Papel sulfite
Canetinha colorida
Lista de palavras

Procedimento: A professora escreveu em cada folha de sulfite as letras do alfabeto em letra de imprensa maiúscula, duplicando todas as vogais e consoantes. Em seguida, distribuiu duas folhas para cada escolar. Para iniciar a atividade, pediu, aleatoriamente, que quatro escolares

fossem à frente da sala para mostrar uma das letras que havia recebido e perguntou aos demais qual foi a palavra formada. Posteriormente, ora substituindo, ora subtraindo, ora adicionando um fonema (e conseqüentemente trocando os escolares) por outro em posição inicial, medial, final, solicitou aos demais escolares que lessem as novas palavras.

Exemplo da tarefa:

1. Que palavra será formada /s/a/l/a/? Para a palavra SALA se transformar na palavra MALA, o que é preciso fazer?
2. Que palavra será formada /s/o/l/a/? Para a palavra SOLA se transformar na palavra BOLA, o que é preciso fazer?
3. Que palavra será formada /c/o/l/a/? Para a palavra COLA se transformar na palavra ROLA, o que é preciso fazer?

d.3) Estratégia 33

Objetivos: Reconhecer os sons de dígrafos e arquifonema /R/. Codificar e decodificar palavras que apresentam dígrafos e arquifonemas /R/.

Material: Lista de palavras
Textos e/ou Livro de histórias
Canetinhas coloridas
Blocos com folhas em branco

Procedimento: Inicialmente, a professora solicitou aos escolares ouvirem atentamente uma lista de palavras, pronunciadas lentamente, com ênfase no fonema alvo. Reconhecendo tal fonema, foi estabelecido o seu padrão, explicando-lhes que duas letras podem trabalhar juntas para formar um único fonema. Posteriormente, ela leu uma história focando o fonema alvo. Pediu que os escolares identificassem quais palavras continham um determinado fonema alvo.

- Variação: Como variação desta atividade, a professora solicitou que os escolares criassem seu próprio “livro do mesmo fonema”, no qual puderam escrever palavras ou desenhar figuras com os fonemas trabalhados anteriormente.

Exemplo da tarefa:

Histórias ou lista de palavras com dígrafos alvo (mais frequentes): <lh>; <nh>; <ch>; <rr>; <ss>; <qu> (seguido da letra <e> ou <i>) e <gu> (seguido da letra <e> ou <i>).

LHA	CARRO	QUEIJO
OLHO	TERRA	QUIABO
GALHO	BARRO	QUIBE

Figura 17 – Exemplo da estratégia para reconhecer os sons de dígrafos e arquifonema /R/. Codificar e decodificar palavras que apresentam dígrafos e arquifonemas /R/.

4.3 Estudo de Aplicabilidade

4.3.1 Objetivo

Verificar a adequação dos estímulos às estratégias do Programa de resposta à intervenção fonológica, associada à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor, PRIPROF-T, aos escolares do 2º ano do ensino fundamental.

4.3.2 Desenvolvimento e resultados do estudo de aplicabilidade

Participaram deste estudo de aplicabilidade alunos e professora de escola municipal de ensino fundamental da cidade de Marília-SP.

Como critério para a seleção e inclusão da escola nesta pesquisa, foi necessário não só o consentimento da direção e coordenação pedagógica, como também a adesão e a disponibilidade da professora regente do 2º ano do ensino fundamental para a aplicação das estratégias do PRIPROF-T, em sala de aula, uma vez que o presente estudo visa à primeira etapa do modelo de Resposta à Intervenção (RTI).

Após o contato pessoal, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e fornecer-lhes detalhes sobre os procedimentos de coleta de dados, a amostra contou com uma professora

regente da sala de aula regular do 2º ano do ensino fundamental, composta por 19 escolares de ambos os gêneros, na faixa etária de 6 a 7 anos e 11 meses de idade, selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão para este estudo.

Critérios de inclusão dos escolares:

- assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis;
- escolares que não passaram por programas de remediação e/ou intervenção fonológica;
- escolares com acuidades visual, auditiva e desempenho cognitivo dentro dos padrões de normalidade, de acordo com os registros em prontuários escolares.

Critérios de exclusão dos escolares:

- não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis;
- escolares que passaram por programas de remediação e/ou intervenção fonológica;
- presença de alterações visuais, auditivas, síndromes genéticas e/ou deficiência intelectual.

Critérios de inclusão dos(as) professores(as):

- assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- professor(a) regente da sala de aula;
- aceitabilidade e disponibilidade para receber a tutoria e desenvolver as estratégias específicas em sala de aula regular.

Critérios de exclusão dos(as) professores(as):

- não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- não ser o(a) professor(a) regente da sala de aula;
- não aceitação e indisponibilidade para receber a tutoria e desenvolver as estratégias específicas em sala de aula regular.

O encontro de tutoria à professora realizada pela pesquisadora iniciou-se com a explicação da importância das habilidades fonológicas serem trabalhadas com os escolares em início de alfabetização, entrega do material didático específico, ou seja, o Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, elaborado, e instruções de aplicação das primeiras estratégias. Tais encontros foram semanais, (uma vez

por semana) com duração média de 50 minutos em período e horário determinados pela professora.

Conforme a primeira etapa do modelo de Resposta à Intervenção (RTI), a professora realizou-a de forma coletiva, com todos os seus escolares, no horário normal, com duração média de 40 minutos para cada estratégia, durante três meses de intervenção.

A versão inicial foi composta por 28 estratégias para cada atividade, a saber: consciência de Palavras, de Sílabas, de Fonemas e de Grafemas. Todas trabalhadas de forma lúdica e cooperativa entre os escolares.

As anotações realizadas pela professora após cada uma das estratégias foram discutidas posteriormente, nos encontros de tutoria com a pesquisadora, em relação às dificuldades, facilidades, execução e ao desempenho dos escolares.

Sendo assim, a partir dessa análise, foi verificada a adequação dos estímulos propostos e a compreensão da atividade, tanto por parte dos escolares como da professora.

4.4 Resultados Discutidos

A tutoria instrucional iniciou-se com uma breve apresentação de slides, relacionada à importância do trabalho das habilidades fonológicas em fase inicial de alfabetização, principalmente em um sistema alfabético de escrita, como o português brasileiro (SCLIAR-CABRAL, 2003; MORAIS; LEITE, 2005; JONG, 2007). Nesse momento, foi possível a orientação a respeito das primeiras estratégias do Programa elaborado neste estudo.

A partir do segundo encontro, a tutoria centrou-se especificamente na discussão em relação não só ao desempenho dos escolares frente às estratégias aplicadas na semana anterior, mas também às facilidades e dificuldades da professora em executá-las.

Naquelas, em que foram utilizadas figuras e objetos, a professora foi orientada a nomeá-los antes de iniciar as instruções de procedimento, para se certificar de que todos os escolares utilizariam o mesmo nome das figuras para a análise das palavras em pauta, uma vez que uma ilustração ou objeto podem remeter a várias denominações.

Verificou-se, assim, que quase todas as figuras do Programa, elaborado, foram reconhecidas pela maioria dos escolares; alguns desconheciam as de animais referentes à raposa e ao esquilo. Assim, para evitar maiores dificuldades, ao fim do estudo de aplicabilidade, substituíram-se as da raposa pela coruja; as do esquilo pela zebra.

Na versão inicial do Programa, em quatro estratégias de rima e em uma de segmentação de frases em palavra, a realização ou não de uma variante ficava a cargo da professora, dependendo do desempenho dos escolares em atingir o seu objetivo. Por sugestão da professora, ciente da importância, em sua versão final, estas estratégias foram transformadas em outras, totalizando 33. Apesar de a habilidade de rima desenvolver-se muito antes da aprendizagem da leitura e da escrita, tais atividades apresentam influência importante nos estágios iniciais de alfabetização, facilitando a consciência fonêmica posteriormente (CARDOSO-MARTINS, 1995; MORAIS, 1996; 2013; CUNHA; CAPELLINI, 2009).

Em relação ao Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, elaborado, e ao consentimento da professora quanto às observações da pesquisadora durante a sua aplicação, foi possível verificar, a cada estratégia, a compreensão das instruções da professora pelos escolares do 2º ano do ensino fundamental, ressaltando-se, além disso, a motivação desses escolares em executá-las.

Quanto às anotações realizadas pela professora após cada estratégia, a pesquisadora constatou a necessidade de elaborar um Caderno de Tutoria, padronizado, composto por perguntas e respostas fechadas, para o acompanhamento e monitoramento das estratégias (Apêndices A e B).

Em relação ao conhecimento do processo ensino-aprendizagem e às práticas pedagógicas realizadas em contexto escolar pela professora, percebeu-se, também, a necessidade de um Questionário, com 10 questões fechadas e 2 abertas, conforme Apêndices C e D.

4.5 Conclusão

Com base nos resultados obtidos no estudo de aplicabilidade e pela tutoria realizada à professora, verificou-se a viabilidade do PRIPROF-T, elaborado para os escolares do 2º ano do ensino fundamental. Ainda, por compor-se de figuras, ter uma sequência sistemática de atividades e graus de dificuldade crescente em seus estímulos, constatou-se a sua prática em contexto escolar.

5 ESTUDO 2 - VERIFICAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO FONOLÓGICA, ASSOCIADO À CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA, COM TUTORIA AO PROFESSOR – PRIPROF-T, AOS ESCOLARES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

5.1 Objetivo

Verificar a eficácia do Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, aos escolares do 2º ano do ensino fundamental, com tutoria e orientação no trabalho docente quanto ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, em contexto escolar, visando à realização da primeira etapa do modelo de Resposta à Intervenção (RTI).

5.2 Método

Este estudo foi realizado após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – CEP/FFC/UNESP, sob o protocolo nº 1077/2014, de 17/09/2014 (ANEXO 2).

Participaram 117 escolares do 2º ano do ensino fundamental e 06 professoras, selecionados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão propostos para este estudo.

Critérios de inclusão dos escolares:

- assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis;
- escolares que não passaram por programas de remediação e/ou intervenção fonológica;
- escolares com acuidades visual, auditiva e desempenho cognitivo dentro dos padrões de normalidade, de acordo com os registros em prontuários escolares.

Critérios de exclusão dos escolares:

- não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis;
- escolares que passaram por programas de remediação e/ou intervenção fonológica;
- presença de alterações visuais, auditivas, síndromes genéticas e/ou deficiência intelectual.

Crêterios de inclusão dos(as) professores(as):

- assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- professor(a) regente da sala de aula;
- aceitabilidade e disponibilidade para receber a tutoria e desenvolver as estratégias específicas em sala de aula regular.

Crêterios de exclusão dos(as) professores(as):

- não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- não ser o(a) professor(a) regente da sala de aula;
- não aceita o e indisponibilidade para receber a tutoria e desenvolver as estratégias específicas em sala de aula regular.

5.2.1 Descri o para a sele o dos sujeitos

Os escolares e professoras selecionados, na cidade de Londrina-PR, em três escolas de ensino público municipal com a mesma metodologia de alfabetiza o, aceitaram participar deste estudo.

Após a assinatura e respectiva autoriza o das diretoras das escolas públicas para a realiza o da pesquisa, foi efetuada uma reunião com as coordenadoras pedagógicas e as professoras, em rela o ao projeto de pesquisa, esclarecimento dos objetivos, sua relevância para a educa o e procedimentos para a coleta de dados.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram entregues às professoras, inclusive a todos os escolares para a assinatura de seus pais ou responsáveis. Observando os cr terios de inclusão e exclusão dos escolares e professoras, as escolas com tutoria foram escolhidas de forma aleatória. Os escolares não participantes da pesquisa, por não atenderem algum dos cr terios de inclusão, foram devidamente informados pelas coordenadoras pedagógicas.

Participaram deste estudo 6 professoras regentes de seis salas de aula regular, do 2 o ano do ensino fundamental, em exercício na rede municipal de ensino de três escolas, conforme o Quadro 1 e 117 escolares do 2 o ano do ensino fundamental, de ambos os gêneros, na faixa etária de 6 a 7 anos e 11 meses de idade, considerando a data de aplica o, no terceiro e quarto bimestres do ano letivo de 2014.

Houve a necessidade das escolas que compuseram o grupo I (GI) e grupo II (GII) serem diferentes, embora seguissem a mesma metodologia de alfabetização, para evitar possíveis interferências de comunicação entre as professoras que receberam a tutoria e escolares submetidos ao programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor – PRIPROF-T em relação às professoras que não receberam a tutoria e escolares não submetidos ao PRIPROF-T.

Desta forma, as escolas e professoras que compuseram os grupos foram designadas por numerais e letras, respectivamente e da seguinte forma: grupo I (GI) - escolas 1 e 2; professoras A, B, C – e no grupo II (GII) - escola 3; professoras D, E, F.

Escola	Professora	Idade	Formação	Pós-Graduação	Tempo de Magistério
1	A	45	Magistério	Sim	20
1	B	43	Normal Superior	Sim	23
2	C	44	Letras	Sim	12
3	D	48	Pedagogia	Sim	14
3	E	37	Pedagogia	Sim	19
3	F	42	Pedagogia	Sim	20

Quadro 1 – Perfil das professoras participantes da pesquisa.

Não houve pareamento por gênero, uma vez que o interesse foi centrado no desempenho de todos os escolares das salas de aula que compuseram o grupo da pesquisa.

Após os procedimentos descritos acima, todos eles foram submetidos aos mesmos procedimentos de avaliação, tanto na pré-testagem como na pós-testagem, utilizando-se o Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009). Este procedimento foi aplicado pela pesquisadora, de forma individual, e com a devida autorização das professoras para a retirada dos mesmos durante o período normal de aula.

A Figura 18 apresenta um fluxograma referente à seleção dos escolares participantes, com o intuito de apresentar o processo de seleção para a obtenção do número de participantes. A amostra inicialmente composta por 147 escolares, sendo 30 excluídos, chegou ao final do estudo com 117 escolares.

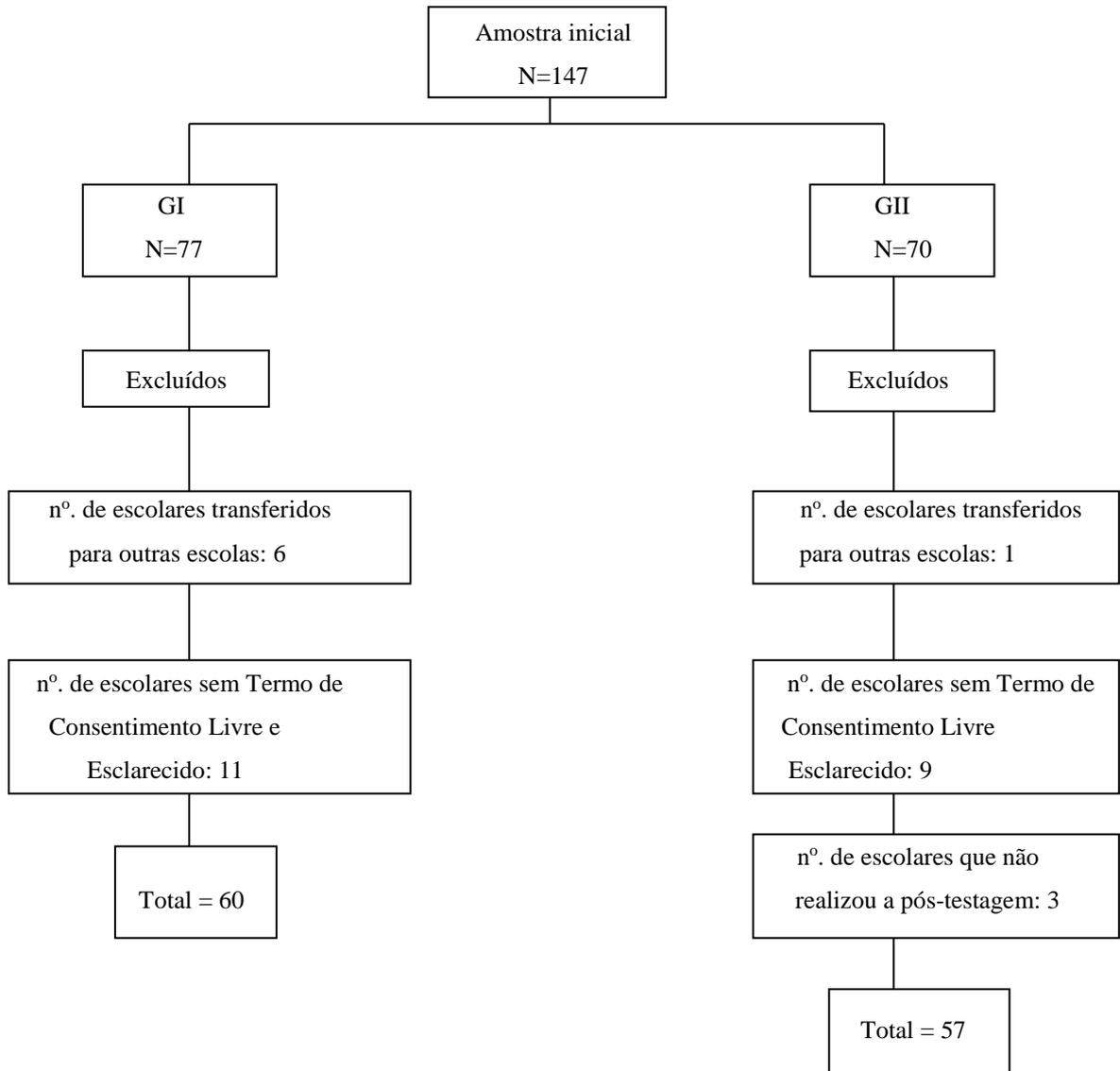


Figura 18 – Fluxograma da seleção da amostra.

O total da amostra apresentou 117 escolares, divididos em:

- **Grupo I (GI):** composto por 60 escolares, submetidos ao Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor - PRIPROF-T, sendo 33 (55%) do gênero feminino e 27 (45%) do gênero masculino, com faixa etária entre 6 a 7 anos e 11 meses de idade, regularmente matriculados no 2º ano do ensino fundamental; por 03 professoras regentes do 2º ano do ensino fundamental, designadas pelas letras A, B e C, de duas escolas, estas designadas pelos numerais 1 e 2, atuantes na sala de aula regular dos respectivos escolares, com tutoria da pesquisadora.

- **Grupo II (GII):** composto por 57 escolares não submetidos ao Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema – PRIPROF-T, sendo 28 (49%) do gênero feminino e 29 (51%) do gênero masculino, com faixa etária entre 6 a 7 anos e 11 meses de idade, regularmente matriculados no 2º ano do ensino fundamental; por 03 professoras regentes do 2º ano do ensino fundamental, designadas pelas letras D, E e F, de uma outra escola, esta designada pelo numeral 3, atuantes na sala de aula regular dos respectivos escolares, sem tutoria da pesquisadora.

Entretanto, ao final deste estudo, tanto os escolares quanto as professoras do grupo II (GII) também serão submetidos ao Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor – PRIPROF-T, para futuros resultados.

O Gráfico 1 mostra a distribuição do número de escolares de acordo com o gênero em cada grupo.

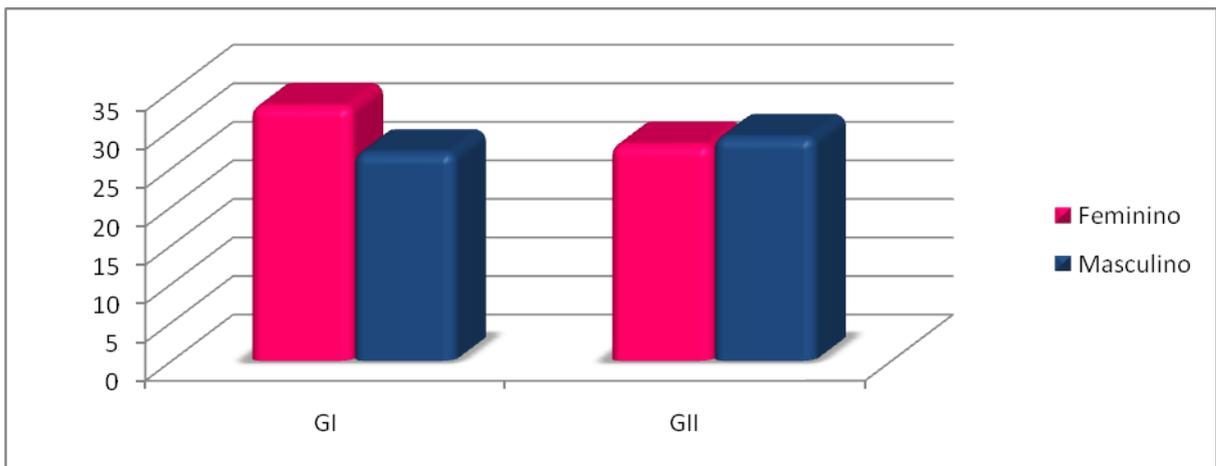


Gráfico 1 – Distribuição do número de escolares de acordo com o gênero em cada grupo.

Inicialmente, todos os escolares do 2º ano foram submetidos, pela pesquisadora, à mesma aplicação em situação de avaliação na pré e pós-testagem do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009), de forma individualizada.

5.2.2. Procedimentos metodológicos

5.2.2.1 Aplicação do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009)

Conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96, anteriormente ao início das avaliações, os pais ou responsáveis dos escolares assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para autorização da realização do procedimento.

Para verificar a eficácia do Programa de Intervenção Fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, foi aplicado, no momento da pré e pós-testagem, o Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009), composto pelas seguintes provas:

1. Conhecimento do alfabeto: com a apresentação do alfabeto, o escolar deveria nomear cada letra com seu valor sonoro correspondente.

2. Consciência fonológica: composta de subtestes de produção de rima, identificação de rima, segmentação silábica, produção de palavras a partir do fonema dado, síntese fonêmica, análise fonêmica e identificação de som inicial.

2.1. Produção de rima: foram lidas para o escolar 20 palavras, solicitando-lhe outra que terminasse com o mesmo som.

2.2. Identificação de rima: foram lidos para o escolar 20 grupos de três em três palavras, pediu-se a identificação das que terminassem com o mesmo som.

2.3. Segmentação silábica: pronunciadas em voz alta para o escolar foram 21 palavras (dissílabas, trissílabas e polissílabas), foi-lhe solicitado que as separasse em sílabas.

2.4. Produção de palavras a partir do fonema dado: apresentados os sons do alfabeto ao escolar, este deveria dizer uma palavra que começasse com o mesmo som.

2.5. Síntese fonêmica: lidas para o escolar 21 palavras separadas por sons, foi-lhe pedido que falasse a palavra formada.

2.6. Análise fonêmica: ao escolar 21 palavras foram lidas para que apresentasse os sons de cada letra de tais palavras.

2.7. Identificação de som inicial: ao escolar foram lidas 21 palavras e solicitado para falar o som inicial da primeira letra de cada palavra apresentada.

3. Memória de trabalho: faladas em voz alta 24 pseudopalavras, o escolar as deveria repetir como havia entendido.

4. Nomeação rápida: foi apresentado ao escolar uma sequência de 7 figuras coloridas (carro, bola, pato, casa e chave) e intercaladas para que realizasse sua nomeação de forma rápida.

5. Identificação de palavras a partir de figuras: ao observar 10 figuras coloridas, o escolar deveria identificar entre duas palavras aquela correspondente a cada figura.
6. Leitura de palavras e não-palavras: foram apresentadas ao escolar 40 palavras (20 palavras e 20 não-palavras), pedindo-lhe a leitura em voz alta.
7. Compreensão de frases a partir de figuras: foram lidas 20 frases incompletas com figuras ilustrativas, e solicitado ao escolar completá-las oralmente.

A aplicação foi realizada pela pesquisadora, de forma individual, durante o período normal de aula com prévia autorização das professoras e com duração média de 50 minutos, em apenas uma sessão, em sala reservada, designada pela direção das escolas em que foi realizado o estudo.

Conforme Batista (2011), a pesquisadora assumiu alguns procedimentos gerais para a aplicação do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009):

1. Durante a sessão, ela foi sensível ao estado de ânimo ou cansaço dos escolares, evitando que estes cometessem “erros” por fadiga física ou mental.
2. Cada prova somente foi aplicada ao estar certa de que o escolar havia entendido a instrução, repetindo-as quantas vezes fossem necessárias, dando exemplos (não os dos itens da prova) para o entendimento satisfatório.
3. Durante a avaliação, não houve resposta a qualquer questionamento dos escolares, relacionado ao processo de conversão grafema-fonema.

A anotação das respostas das provas ocorreu em ficha de resposta (APÊNDICE E) em que a pesquisadora registrou os acertos de cada escolar.

Conforme critério do instrumento de avaliação, foram considerados de risco para a dislexia, em situação de pós-testagem, os escolares que apresentaram valor mínimo, inferior a 51% do valor máximo, em pelo menos 4 provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009), nas provas de conhecimento do alfabeto, consciência fonológica, memória fonológica de trabalho, nomeação rápida e leitura de palavras e não-palavras em relação ao grupo-classe.

5.2.2.2 Tutoria instrucional

Os encontros de tutoria instrucional tiveram início no terceiro e quarto bimestres do ano letivo de 2014, realizados pela pesquisadora com as professoras de forma individualizada, uma vez por semana, na própria escola de origem, em sala reservada, com duração média de 50 minutos. Totalizaram-se 12 encontros.

Assim como no estudo de aplicabilidade, no primeiro encontro, a pesquisadora apresentou, brevemente e em forma de slides, a importância das habilidades fonológicas nos escolares em fase de alfabetização, principalmente em um sistema alfabético de escrita como o português brasileiro. Nesse ensejo, as professoras foram orientadas em relação às três primeiras estratégias do PRIPROF-T, elaborado, a serem aplicadas durante a semana, ou seja, Estratégias 1, 2, 3, além de ser-lhes solicitado o registro no Caderno de Tutoria - pré-aplicação, conforme o Quadro 2.

No segundo encontro de tutoria, solicitou-se às professoras realizar o registro no Caderno de Tutoria - pós-aplicação (referente às Estratégias 1, 2, 3, efetuadas na semana anterior), inclusive foram orientadas a respeito das próximas três estratégias a serem trabalhadas durante a semana (Estratégias 4, 5, 6), também com registro no Caderno de Tutoria - pré-aplicação (QUADRO 2), e assim, sucessivamente.

Encontros de tutoria (Semanal)	Atividade do PRIPROF-T, elaborado.	Estratégias do PRIPROF-T, elaborado.	Registro no Caderno de Tutoria
1º	- Orientação sobre as habilidades fonológicas, sua importância e forma de aplicação. - Consciência de Palavras	Estratégia 1 Estratégia 2 Estratégia 3	Pré-aplicação (Estratégias 1, 2, 3).
2º	- Consciência de Palavras	Estratégia 4 Estratégia 5 Estratégia 6	Pós-aplicação (Estratégias 1, 2, 3). Pré-aplicação (Estratégias 4, 5, 6)
3º	- Consciência de Palavras	Estratégia 7 Estratégia 8 Estratégia 9	Pós-aplicação (Estratégias 4, 5, 6). Pré-aplicação (Estratégias 7, 8, 9)
4º	- Consciência de Palavras	Estratégia 10 Estratégia 11 Estratégia 12	Pós-aplicação (Estratégias 7, 8, 9). Pré-aplicação (Estratégias 10, 11, 12)
5º	- Consciência de Palavras - Consciência de Sílabas	Estratégia 13 Estratégia 14 Estratégia 15	Pós-aplicação (Estratégias 10, 11, 12). Pré-aplicação (Estratégias 13, 14, 15)
6º	- Consciência de Sílabas	Estratégia 16 Estratégia 17 Estratégia 18	Pós-aplicação (Estratégias 13, 14, 15). Pré-aplicação (Estratégias 16, 17, 18)
7º	- Consciência de Sílabas	Estratégia 19 Estratégia 20 Estratégia 21	Pós-aplicação (Estratégias 16, 17, 18). Pré-aplicação (Estratégias 19, 20, 21)
8º	- Consciência de Sílabas - Consciência de Fonemas	Estratégia 22 Estratégia 23 Estratégia 24	Pós-aplicação (Estratégias 19, 20, 21). Pré-aplicação (Estratégias 22, 23, 24)
9º	- Consciência de Fonemas	Estratégia 25 Estratégia 26 Estratégia 27	Pós-aplicação (Estratégias 22, 23, 24). Pré-aplicação (Estratégias 25, 26, 27)
10º	- Consciência de Fonemas	Estratégia 28 Estratégia 29 Estratégia 30	Pós-aplicação (Estratégias 25, 26, 27). Pré-aplicação (Estratégias 28, 29, 30)
11º	- Consciência de Grafemas	Estratégia 31 Estratégia 32 Estratégia 33	Pós-aplicação (Estratégias 28, 29, 30). Pré-aplicação (Estratégias 31, 32, 33)
12º		---	Pós-aplicação (Estratégias 31, 32, 33).

Quadro 2 – Frequência das estratégias realizadas pelas professoras nos escolares do 2º ano do ensino fundamental, totalizados 12 encontros de tutoria.

Para tanto, a análise dos efeitos da tutoria foi realizado a partir dos registros das professoras no Caderno de Tutoria, pré-aplicação (APÊNDICE A) e pós-aplicação (APÊNDICE B) para cada estratégia aplicada.

Na pré-aplicação, o Caderno de Tutoria é composto por apenas uma pergunta fechada que visa à expectativa da professora em relação ao desempenho dos escolares para cada estratégia do PRIPROF-T. Na pós-aplicação, o Caderno de Tutoria é composto por cinco perguntas fechadas que almeja registrar pela professora o desempenho dos escolares no início e no decorrer de cada estratégia do PRIPROF-T; do alcance ou não do objetivo; do auxílio, dificuldade ou não contribuição para a aplicação aos escolares, segundo a realização prévia da tutoria; da execução ou não da estratégia pela professora, anteriormente à tutoria realizada, ainda que com outro objetivo.

5.2.2.3 Aplicação do Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor PRIPROF-T

De acordo com a primeira etapa do modelo de Resposta a Intervenção (RTI), as estratégias do Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor PRIPROF-T, elaborado no ESTUDO 1, foram aplicadas pelas próprias professoras dos escolares do grupo I (GI), de forma coletiva, durante o horário normal de aula, após cada tutoria realizada pela pesquisadora. A finalidade da forma coletiva é maximizar as oportunidades educacionais para todos os escolares da sala de aula.

O PRIPROF-T, elaborado, foi composto por quatro atividades: consciência de Palavras, de Sílabas, de Fonemas, de Grafemas, subdivididas em 33 estratégias, com duração média de 40 minutos cada uma, trabalhadas durante três meses, considerando a data de aplicação no terceiro e quarto bimestres do ano letivo de 2014. A cada semana foram aplicadas três estratégias na escola de origem dos escolares.

Ao término do período em que se aplicou o PRIPROF-T, os escolares do grupo I (GI), bem como, do grupo II (GII) foram submetidos à pós-testagem, ou seja, novamente à mesma aplicação do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009), realizado na pré-testagem.

Ressalta-se que, os escolares de risco para os problemas de leitura, identificados neste estudo (primeira etapa do RTI), foram direcionados para a segunda etapa do modelo de Resposta à Intervenção (RTI), ou seja, submetidos à intervenção específica e suplementar em

grupos menores. Serão encaminhados para avaliação interdisciplinar (terceira etapa do RTI) se, em situação de pós-testagem, não tiver ocorrido melhora das habilidades avaliadas na referida segunda etapa.

5.3 Análise Estatística

A análise estatística foi realizada com a utilização do pacote estatístico IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences), em sua versão 22.0, baseando-se no número de acertos apresentados pelos grupos GI e GII, para a obtenção dos resultados. O nível de significância adotado foi de 5% (0,050) para a aplicação dos testes estatísticos, ou seja, quando o valor da significância calculada (p) for menor do que 5% (0,050), observa-se diferença ou relação dita ‘estatisticamente significativa’ (marcada por *); quando o valor da significância (p) for igual ou maior do que 5%, observa-se diferença ou relação dita ‘estatisticamente não significativa’.

Efetou-se pela aplicação do teste de *Mann-Whitney*, com o intuito de verificar possíveis diferenças, na avaliação, entre ambos os grupos estudados. O Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*, para verificar possíveis diferenças entre os dois momentos de observação (pré e pós-testagem), considerados na avaliação para cada grupo. A Descrição Estatística categorizada pela frequência de desempenho dos escolares para cada grupo GI e GII, sendo consideradas as categorias: inferior (1º Quartil), médio (entre o 1º e o 3º Quartil) e superior (3º Quartil). E, pela Análise de Correlação de *Spearman*, com o intuito de verificar o grau de correlação entre as variáveis de interesse.

De acordo com Zou, Tuncall e Silverman (2003), o grau de correlação entre variáveis pode ser positivo indicando que há uma relação linear, ao acontecer aumento de ambas as variáveis, ou pode ser negativo, isto é, uma delas aumenta, a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 mais forte é essa associação. O coeficiente delas determina a força de correlação (próximos a -1: perfeita, negativa; próximos a -0,8: forte, negativa; próximos a -0,5: moderada, negativa; próximos a -0,2: fraca, negativa; próximos a 0: sem associação; próximos a +0,2: fraca, positiva; próximos a +0,5: moderada, positiva; próximos a +0,8: forte, positiva; próximos a +1: perfeita, positiva).

5.4 Resultados Discutidos

Serão descritos neste capítulo os resultados dos dois grupos: o GI (escolares submetidos ao Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor) e o GII (escolares não submetidos ao Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, sem tutoria ao professor) na pré e pós-testagem do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009).

Para melhor visualização do desempenho de cada um, a apresentação desenvolvida em forma de gráfico, foi seguida pela discussão pertinente aos achados. As tabelas referentes aos gráficos encontram-se em apêndice.

Assim, ocorreu a seguinte divisão:

Parte I – Comparação entre o desempenho dos escolares do GI e GII nas habilidades do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura em situação de pré-testagem.

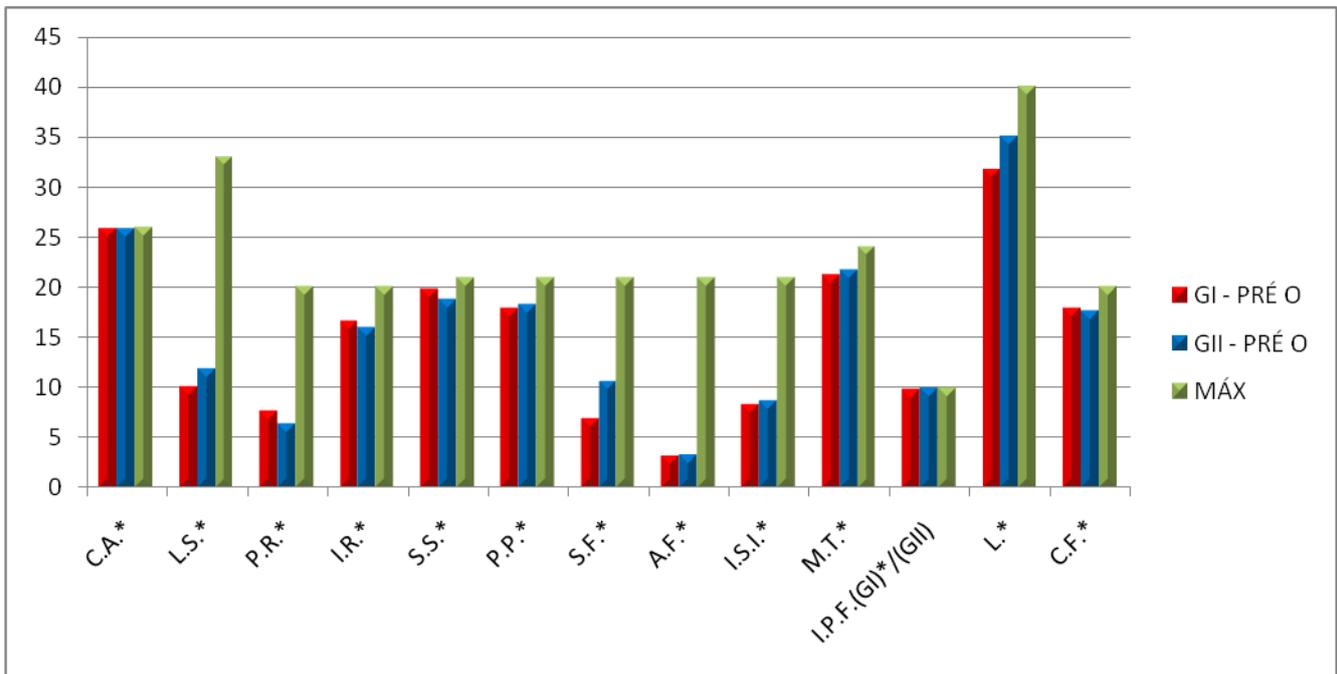
Parte II – Desempenho dos escolares do GI e GII em situação de pré e pós-testagem nas habilidades do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Parte III – Análise descritiva do questionário e dos registros realizados pelas professoras no Caderno de Tutoria, em situação de pré e pós-aplicação, nos encontros de tutoria.

Parte I – Comparação entre o desempenho dos escolares do GI e GII nas habilidades do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura em situação de pré-testagem.

Com a aplicação do Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*, é possível observar a distribuição da média, desvio-padrão, valor mínimo, valor máximo e valor de p no desempenho obtido e a quantidade máxima de estímulo oferecido em cada prova do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009) dos escolares do GI e GII em situação de pré-testagem (Tabela 1 e 2 - APÊNDICE F).

No Gráfico 2 (Tabela 1 e 2 - APÊNDICE F), é possível verificar diferença estatisticamente significativa em todas as provas de tal Protocolo, tanto do GI quanto do GII, indicando que ambos os grupos apresentaram desempenho semelhante no momento da pré-testagem.



Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. * estatisticamente significativa.

Gráfico 2– Desempenho dos escolares do GI e GII no Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura em situação de pré-testagem.

Observa-se, assim, desempenho inferior nas provas de habilidades fonológicas e de leitura, caracterizando o perfil dos escolares do GI e do GII em fase inicial de alfabetização, corroborando o estudo realizado por Capellini, et al. (2009), Tenório e Ávila (2012), Oliveira, Andrade e Martins (2012), Fukuda e Capellini (2012), que encontraram diferenças significativas em tais habilidades para escolares desta mesma seriação, tendo em vista que elas são essenciais para um sistema de escrita alfabética como o português brasileiro (PIASTA; WAGNER, 2010; GUPTA; TISDALE, 2009; SILVA; CAPELLINI, 2011; CAPELLINI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011;).

Esses resultados demonstraram que a metodologia de ensino não priorizou a instrução levando em conta a base alfabética, confirmando Morais (2013) quando este refere que o fato de a criança ser confrontada com sequências constituídas de letras e a simples exposição ao material escrito não são suficientes para ela descobrir o princípio alfabético.

Apenas na prova de identificação de palavras a partir de figuras (IPF), que o GII não apresentou diferença estatisticamente significativa em relação à quantidade máxima de

estímulos oferecidos, indicando que a escolarização contribuiu para o desenvolvimento de tal habilidade.

Pudemos verificar também que, apesar dos resultados indicarem essa diferença nas provas de conhecimento do alfabeto (CA) e na identificação de palavras por meio de figuras (IPF), a média de desempenho do GI e GII se aproximou da quantidade máxima desses estímulos nessas provas. Tal achado pode ter relação com a ênfase realizada pelas professoras em suas práticas pedagógicas para ambos os grupos em situação de pré-testagem.

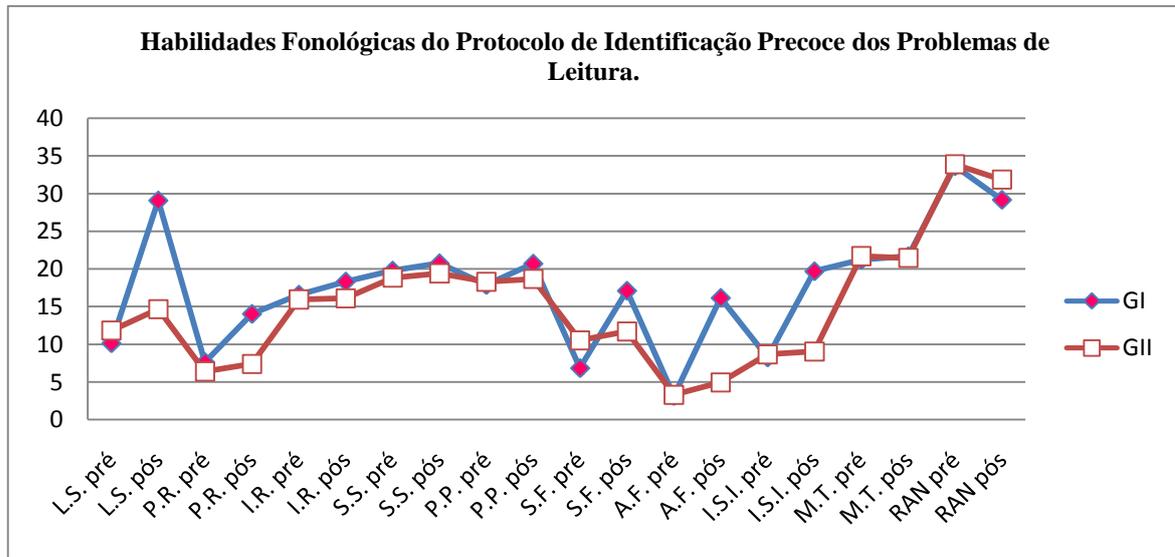
Parte II – Desempenho dos escolares do GI e GII em situação de pré-testagem e pós-testagem nas habilidades do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Os resultados referentes ao desempenho dos escolares dos grupos GI e GII no Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009) foram agrupados em:

- **Habilidades fonológicas:** composto por provas de correspondência grafema-fonema, produção de rima, identificação de rima, segmentação silábica, produção de palavra a partir do fonema dado, síntese fonêmica, análise fonêmica e identificação do som inicial, memória de trabalho fonológica e nomeação rápida para figuras (RAN).
- **Habilidades de leitura:** composto por provas de conhecimento de letras aleatórias do alfabeto, identificação de palavras a partir de figuras, leitura de palavras e não-palavras, velocidade de leitura de palavras e não-palavras e compreensão de frases a partir de figuras.

1) Comparação entre o desempenho do GI e GII na pré e pós-testagem, a partir dos valores obtidos nas provas de habilidades fonológicas.

O Gráfico 3 (Tabela 3 – APÊNDICE G) apresenta a comparação do desempenho do GI e GII em situação de pré e pós-testagem nas provas de habilidades fonológicas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009).



Legenda: L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida de figuras.

Gráfico 3 – Comparação do desempenho dos escolares do GI e GII nas provas fonológicas, pré e pós-testagem.

Com a aplicação do *Teste de Mann Whitney*, pôde-se verificar que, em situação de pré-testagem, o valor da média entre o GI e o GII nas provas de habilidades fonológicas avaliadas não evidenciou diferença estatisticamente significativa, exceto na prova de síntese fonêmica (SF), com melhor desempenho no GII. Esses dados mostram novamente, nessa fase, a similaridade de desempenho entre tais grupos.

Entretanto, em situação de pós-testagem, ocorreu essa diferença estatisticamente significativa nas provas de correspondência grafema-fonema (LS), produção de rima (PR), identificação de rima (IR), produção de palavra a partir do fonema dado (PP), síntese fonêmica (SF), análise fonêmica (AF), identificação do som inicial da palavra (ISI) e nomeação rápida de figuras (RAN), evidenciando um desempenho superior nos escolares do GI.

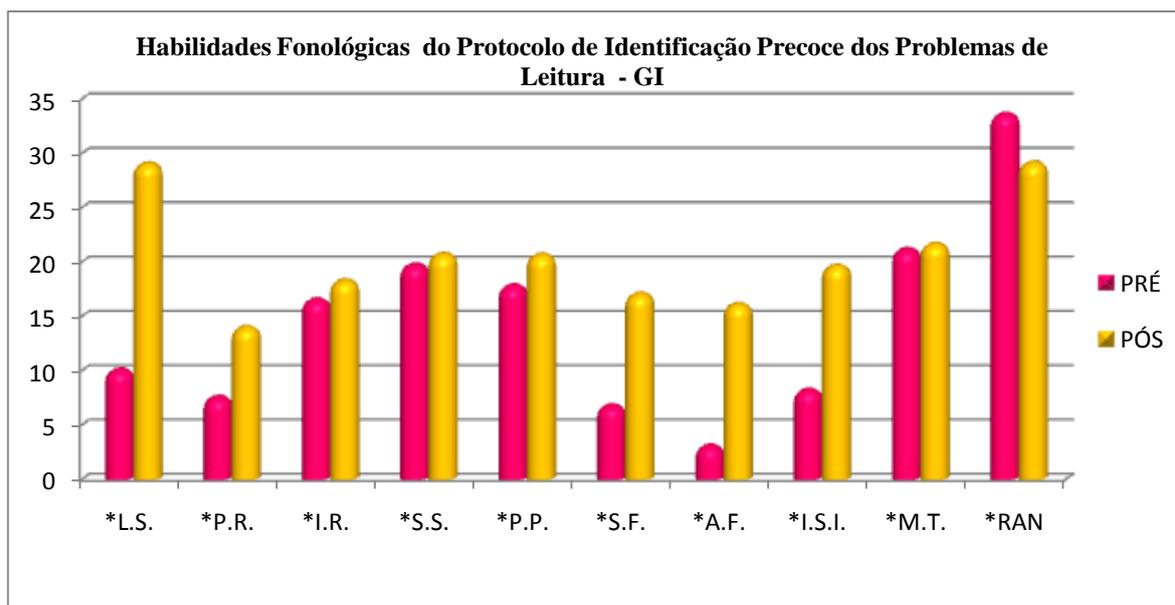
Os achados mostram que a intervenção com base nas habilidades fonológicas proporciona melhor e maior atenção, percepção, discriminação e memória auditiva de forma direta ao sistema de escrita da Língua Portuguesa (VAESSEN; BLOMERT, 2010; CAPELLINI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011; CAPELLINI et al., 2011; CUNNINGHAM; CARROLL, 2011), uma vez que um problema de percepção da fala pode causar efeito cascata, ao iniciar com o rompimento do desenvolvimento normal do sistema fonológico,

resultando em problemas na aprendizagem da leitura e da soletração (BOETS et al., 2007).

Nas provas de segmentação silábica (SS) e memória de trabalho fonológica (MT), não houve diferença estatisticamente significativa entre o GI e GII, indicando que a metodologia de ensino favoreceu o GII nessas duas habilidades.

2) Comparação entre o desempenho do GI na pré e pós-testagem, a partir dos valores obtidos nas provas de habilidades fonológicas.

Com a aplicação do Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*, o Gráfico 4 (Tabela 4 – APÊNDICE H) apresentou a distribuição das provas de habilidades fonológicas de acordo com o desempenho dos escolares do GI em situação de pré e pós-testagem.



Legenda: L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida para figuras. *estatisticamente significativa.

Gráfico 4 - Comparação do desempenho da pré com a pós-testagem dos escolares do GI para as provas fonológicas.

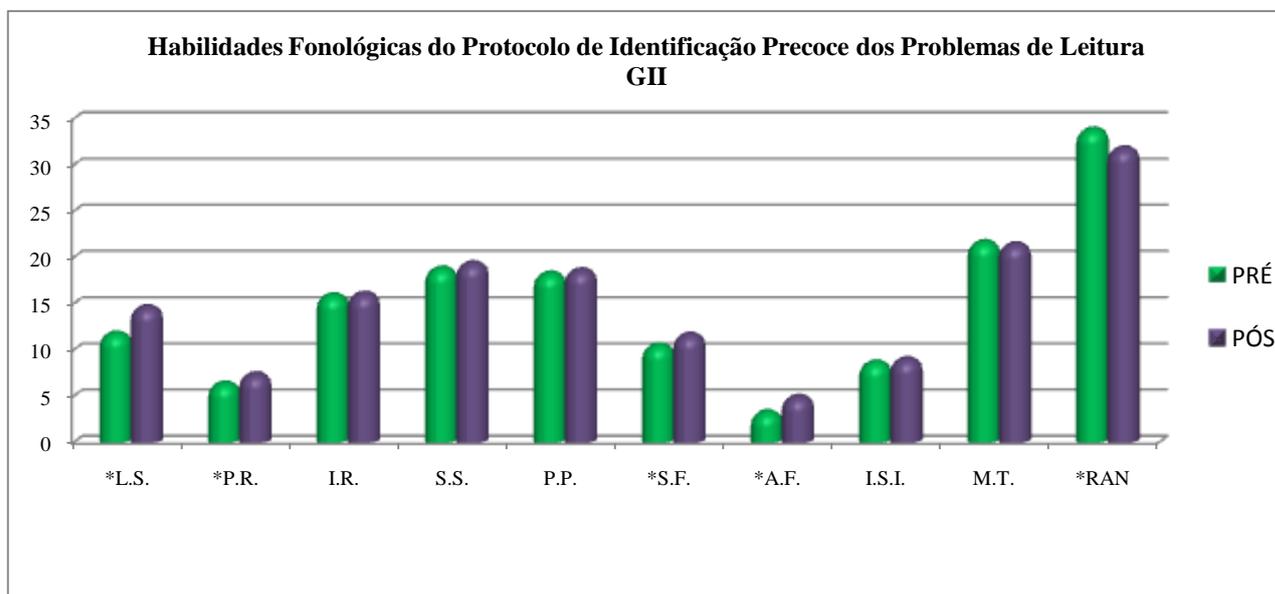
Podemos observar, mediante a apresentação desse gráfico, que a média do desempenho dos escolares, após serem submetidos ao Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor PRIPROF-T, elaborado neste estudo, foi superior em todas as provas de habilidades

fonológicas. Esses achados foram expressos pela diferença estatisticamente significativa nas provas de correspondência grafema-fonema (LS), produção de rima (PR), identificação de rima (IR), segmentação silábica (SS), produção de palavra a partir do fonema dado (PP), síntese fonêmica (SF), análise fonêmica (AF), identificação do som inicial (ISI), memória de trabalho fonológica (MT) e nomeação rápida para figuras (RAN), sugerindo uma ocorrência de modificação importante e expressiva, pois estão relacionadas às habilidades de aquisição de leitura e escrita por parte desses escolares, na pós-testagem em comparação com a pré-testagem.

A partir da análise dos resultados encontrados, é possível constatar que a instrução direta da consciência fonológica combinada à da correspondência grafema-fonema auxilia no desenvolvimento adequado das habilidades metafonológicas, favorecendo a aquisição da leitura, corroborando os estudos realizados por Cunha e Capellini (2009), Gupta e Tisdale (2009), Piasta e Wagner (2010), Silva (2013) e Pinheiro (2014).

3) Comparação entre o desempenho do GII na pré e pós-testagem, a partir dos valores obtidos nas provas de habilidades fonológicas.

Mediante a aplicação do Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*, no Gráfico 5 (Tabela 5 – APÊNDICE I), observa-se o desempenho do GII, não submetido ao PRIPROF-T elaborado neste estudo, entretanto, sem tutoria às professoras, em situação de pré e pós-testagem, nas provas do Protocolo de Identificação Precoce para os Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009) para as habilidades fonológicas.



Legenda: L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida para figuras. *estatisticamente significativa.

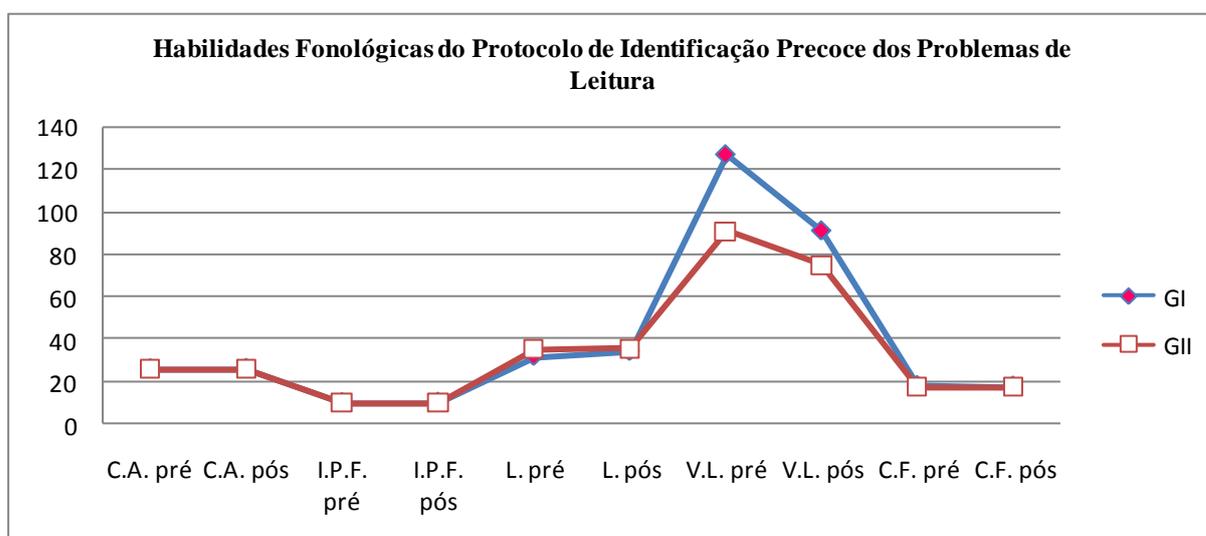
Gráfico 5 – Comparação do desempenho da pré com a pós-testagem dos escolares do GII para as provas de habilidades fonológicas.

Podemos verificar diferença estatisticamente significativa nas provas de correspondência grafema-fonema (LS), produção de rima (PR), síntese fonêmica (SF), análise fonêmica (AF) e nomeação rápida para figuras (RAN), evidenciando um discreto progresso no desempenho dos escolares em situação de pós-testagem em relação à pré-testagem. Esses dados corroboram Silva e Capellini (2010) em seus resultados apresentados no grupo de escolares submetidos ao programa de remediação fonológica e leitura, em que houve melhora significativa na média de acertos das atividades de leitura e compreensão de texto, quando comparados aos grupos não submetidos ao mesmo programa.

Capellini (2012) refere que algumas crianças passarão pelo processo inicial de alfabetização sem apresentar nenhuma dificuldade para o aprendizado, entretanto outras necessitarão de auxílio para superá-las ao ler, escrever. Assim, os escolares privados de receber instrução que não prioriza a natureza do sistema de escrita titubeiam diante das letras, realizando leitura trabalhosa, com grande esforço, acabando por perder o gosto pela leitura. Além disso, a memória de trabalho não consegue processar as palavras com fluência (SCLiar-CABRAL, 2013), comprometendo a compreensão textual.

4) Comparação entre o desempenho do GI e GII na pré e pós-testagem, a partir dos valores obtidos nas provas de habilidades de leitura.

Com a aplicação do Teste de *Mann-Whitney*, no Gráfico 6 (Tabela 6 – APÊNDICE J), é possível observar a comparação do desempenho nas provas de habilidades de leitura dos escolares do GI e GII.



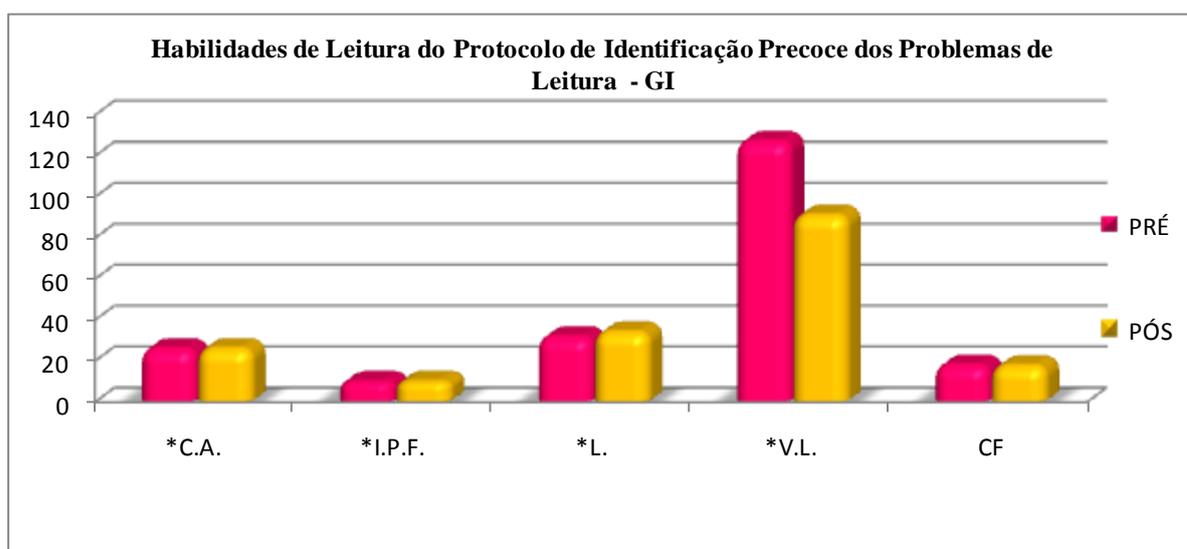
Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, V.L.: velocidade de leitura de palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras.

Gráfico 6 – Comparação do desempenho dos escolares do GI e GII para as provas nas habilidades de leitura.

Evidencia-se diferença estatisticamente significativa na prova de conhecimento do alfabeto (CA) entre os grupos GI e GII em situação de pós-testagem, indicando melhor desempenho nos escolares do GI. Em relação à velocidade de leitura para palavras e não-palavras (VL), podemos notar que a média de desempenho decresceu na pós-testagem, por a prova ser pontuada pelo tempo de execução, em segundos, revelando a diminuição do tempo.

5) Comparação entre o desempenho do GI na pré e pós-testagem, a partir dos valores obtidos nas provas de habilidades de leitura.

Com a aplicação do Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon* para os escolares do GI, de acordo com o Gráfico 7 (Tabela 7 – APÊNDICE K), houve desempenho superior na pós-testagem em relação à pré-testagem nas provas das habilidades de leitura, nas de conhecimento do alfabeto (CA), identificação de palavras a partir de figuras (IPF), leitura de palavras e não-palavras (L), velocidade de leitura (VL) para palavras e não-palavras. Apenas na prova de compreensão de frases a partir de figuras (CF) não houve diferença estatisticamente significativa.



Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, V.L.: velocidade de leitura de palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. *estatisticamente significativa.

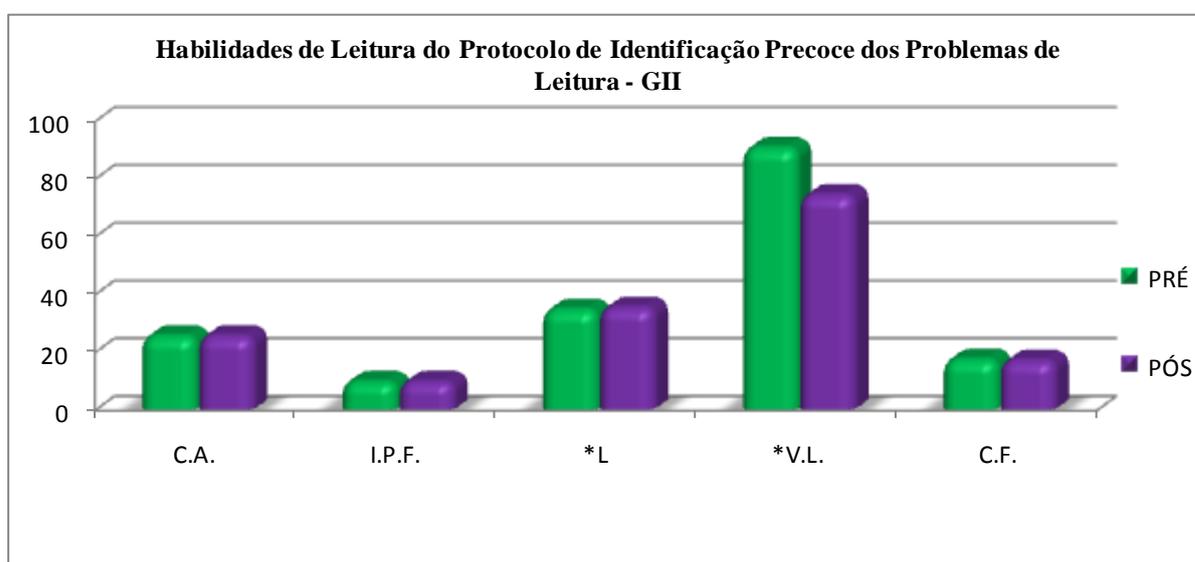
Gráfico 7 - Comparação do desempenho da pré com a pós-testagem dos escolares do GI para as provas de habilidades de leitura.

Esse fato indica que os escolares submetidos ao Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor PRIPROF-T, elaborado, responderam de forma positiva às habilidades de leitura, corroborando resultados de outros estudos, ao afirmar que habilidades auditivas, visuais e de memória estão intimamente ligadas à aquisição das de leitura, necessárias para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita (CAPELLINI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011),

minimizando a carga cognitiva e permitindo, assim, mais atenção direcionada à leitura (SHAPIRO; SOLARI; PETSCHER, 2008).

6) Comparação entre o desempenho do GII na pré e pós-testagem, a partir dos valores obtidos nas provas de habilidades de leitura.

O Gráfico 8 (Tabela 8 – APÊNDICE L) apresenta o desempenho dos escolares do GII na comparação da pré com a pós-testagem para as habilidades de leitura.



Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, V.L.: velocidade de leitura de palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. * estatisticamente significativa.

Gráfico 8 - Comparação do desempenho da pré com a pós-testagem dos escolares do GII para as provas de habilidades de leitura.

De acordo com o gráfico acima, podemos verificar desempenho estatisticamente significativo nas provas de leitura de palavras e não-palavras (L) e na velocidade de leitura (VL) em situação de pós-testagem em relação à pré-testagem, indicando o efeito da escolarização.

7) Estudo de correlação entre as variáveis fonológicas e de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura do GI.

Para verificarmos o grau de correlação entre as habilidades do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009) em relação à prova de leitura de palavras e não palavras (L) desse mesmo instrumento, foi realizada a Análise de Correlação de *Spearman*, a qual mede a intensidade da relação entre duas variáveis ordinais, com o intuito de se verificar se há ou não correlação e, havendo, qual o tipo e o grau de associação entre essas variáveis quantitativas de interesse. O coeficiente varia entre -1 e +1, segundo Zou, Tuncall e Silverman (2003).

O Quadro 3 (Tabela 9 – APÊNDICE M) apresenta o resultado sintetizado da classificação encontrada no grupo GI, demonstrando haver um número alto de correlações, em sua maioria, de grau moderadas, entre as variáveis de interesse.

Classificação	GI pré-testagem	GI pós-testagem
Fraca, positiva	PR; PP; ISI; IPF;	PP; ISI;
Fraca, negativa	---	---
Moderada, positiva	IR; SF; AF; MT; CF	LS; PR; IR; SF;AF; MT; CF
Moderada, negativa	RAN;	VL
Forte, positiva	---	---
Forte, negativa	VL	---

Legenda: L.S., correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida para figuras, I.P.F.: identificação de palavra a partir de figuras, VL: velocidade de leitura para palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras.

Quadro 3 – Classificação das correlações dos escolares do GI em situação de pré e pós-testagem.

Podemos verificar, em situação de pré-testagem, correlação positiva de grau fraca nas provas de produção de rima (PR), produção de palavra a partir do fonema dado (PP), identificação do som inicial da palavra (ISI) e identificação de palavra a partir de figuras (IPF) em relação à prova de leitura de palavras e não-palavras (L). Em situação de pós-testagem, apresentaram correlação positiva de grau moderada na prova de produção de rima (PR), fraca nas de produção de palavra a partir do fonema dado (PP) e identificação do som inicial (ISI), indicando o aumento, de forma linear, tanto no desempenho destas provas dos escolares do GI como na da leitura de palavras e não-palavras (L). Nossos achados estão de acordo com estudos realizados por Andrade, Andrade e Capellini (2014b), evidenciando que, quanto melhor for a capacidade desses escolares em perceber, discriminar os segmentos sonoros

(fonemas) e acessar o léxico de palavras com o mesmo segmento sonoro final (rima), melhor será o desempenho na leitura de palavras e não-palavras.

Nas provas de identificação de rima (IR), síntese fonêmica (SF), análise fonêmica (AF), memória de trabalho fonológica (MT) e compreensão de frases a partir de figuras (CF) em relação à prova de leitura de palavras e não-palavras (L), observamos correlação positiva de grau moderada, tanto na pré-testagem, quanto na pós-testagem. Esses resultados indicam uma expressiva correlação entre tais habilidades; assim também quanto melhor a capacidade desses escolares do grupo GI em perceber os segmentos sonoros finais das palavras (rima), unir os segmentos sonoros para formação de palavras, segmentar os fonemas de palavras, reter a informação fonológica por um curto período de tempo, melhor o desempenho para a leitura de palavras e não palavras.

Estes resultados corroboram a literatura, referindo que a consciência fonológica - habilidade de identificar, isolar ou manipular os sons da fala - é o componente do processamento fonológico mais investigado em relação à aquisição da leitura e da escrita. De maneira inequívoca, estudos com crianças mostraram que a consciência fonológica contribui estreitamente para o sucesso na alfabetização, independentemente da ortografia aprendida pela criança ao ler (BRYANT; BRADLEY, 1987; CARAVOLAS; VOLIN; HULME, 2005; CARDOSO-MARTINS, 1995; CASTLE; COLTHEART, 2004; ZIEGLER et al., 2010; ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014b).

Morais (2013) relata que a habilidade de síntese fonêmica intervém na aprendizagem da leitura. Isso resulta em fundir ou integralizar os fonemas, fazendo a correspondência grafema-fonema, uma vez que a habilidade de análise fonêmica tem relação direta com a aprendizagem da escrita, implicando uma segmentação de fonemas, a fim de acessar seu conhecimento das correspondências fonema-grafema.

Estes dados também comprovam estudos brasileiros que demonstram uma correlação direta entre as habilidades fonológicas, favorecendo o desenvolvimento da leitura (ARAÚJO; MINERVINO, 2008; MOUSINHO; CORREA, 2009; TENÓRIO; ÁVILA, 2012; ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014b). Fato que também pôde ser observado na prova de correspondência grafema-fonema (LS), pois, apesar de na pré-testagem não constatar correlação com a prova de leitura de palavras e não-palavras, após serem submetidos à instrução explícita e sistemática de tais habilidades, associada à correspondência grafema-fonema, apresentou-se correlação positiva de grau moderada em situação de pós-testagem, evidenciando que há melhora no desempenho para realizar a leitura de palavras e não-

palavras, quando melhor também é o domínio de correspondência grafema-fonema. Isso pode ser explicado pela estreita relação entre o desenvolvimento da leitura e a habilidade de decodificação letra/som, ou seja, o conhecimento das letras com seus respectivos sons e a velocidade de leitura (SILVA; CAPELLINI, 2011).

Em situação de pós-testagem, a prova de nomeação rápida (RAN) para figuras em relação à de leitura de palavras e não-palavras (L) não apresentou associação, indicando que quanto maior o desempenho na prova de leitura de tais palavras e não-palavras (L), menor será a velocidade, pontuada em segundos, para nomear rapidamente os estímulos visuais em sucessão. Conforme a literatura, a nomeação rápida pode ser causa independente do transtorno de leitura (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014), a qual suporta o modelo de múltiplos *déficits* (várias causas independentes subjacentes ao transtorno de leitura), embora o prejuízo na consciência fonológica responda pela variância na leitura mais do que outras disfunções cognitivas (WILLCUTT et al., 2010).

Já a velocidade de leitura de palavras e não-palavras (VL) se correlacionou negativamente com a prova de leitura de palavras e não palavras (L), demonstrando que quanto maior é o desempenho nas provas de leitura de palavras e não-palavras (L), menor será a velocidade, pontuada em segundos. Essa correlação foi classificada como forte, negativa, em situação de pré-testagem; moderada, negativa em situação de pós-testagem, sugerindo que para esses escolares os mecanismos de identificação e decodificação de palavras apresentam-se automatizados (SILVA; CAPELLINI, 2010; CUNHA; CAPELLINI, 2009). Tal fato é comprovado por Breznitz (2006), Kawano et al. (2011) e Snellings et al. (2009) ao afirmarem que a fluência em leitura depende de acesso rápido ao léxico mental, de forma que o processamento lento da palavra interfere na automaticidade da leitura, influenciando, assim, na sua velocidade e, conseqüentemente, no seu tempo total.

Os resultados mostraram, também, que o PRIPROF-T, elaborado, atende integralmente ao objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009), consideradas preditoras para a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema de escrita alfabético como o português brasileiro (TORGESEN; WAGNER; RASHOTTE, 1994; PULIEZI; MALUF, 2012).

8) Estudo de correlação entre as variáveis fonológicas e de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura do GII.

O Quadro 4 (Tabela 10 – APÊNDICE N) mostra o desempenho do GII (escolares não submetidos ao PRIPROF-T, elaborado) nas habilidades do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009) em relação à prova de leitura de palavras e não-palavras (L), desse mesmo instrumento.

Classificação	GII pré-testagem	GII pós-testagem
Fraca, positiva	CA; PR; IPF	CA; LS; SS; SF; AF; IPF
Fraca, negativa		
Moderada, positiva	LS; IR; SF; AF; ISI	PR; IR; PP; CF
Moderada, negativa	VL	VL
Forte, positiva	---	---
Forte, negativa	---	---

Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, L.S., correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, I.P.F.: identificação de palavra por meio de figuras, VL: velocidade de leitura para palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras.

Quadro 4 – Classificação das correlações entre as provas fonológicas e de leitura dos escolares do GII em situação de pré e pós-testagem.

Foi possível verificar correlação positiva, fraca entre as provas de conhecimento do alfabeto (CA), produção de rima (PR) e identificação de palavra a partir de figura (IPF) em relação à de leitura de palavras e não-palavras (L) em situação de pré-testagem. Já em situação de pós-testagem, as provas de conhecimento do alfabeto (CA) e as identificação de palavra a partir de figura (IPF) apresentaram correlação positiva, fraca; na de produção de rima (PR), ocorreu correlação positiva, moderada.

Nas provas de correspondência grafema-fonema (LS), identificação de rima (IR), síntese fonêmica (SF), análise fonêmica (AF), identificação do som inicial (ISI) em relação à prova de leitura de palavras e não-palavras (L), houve correlação positiva moderada em situação de pré-testagem. Entretanto, na pós-testagem, ocorreu correlação positiva, fraca nas de correspondência grafema-fonema (LS), síntese fonêmica (SF) e análise fonêmica (AF).

Para a prova de produção de rima (PR) em relação à de leitura de palavras e não-palavras (L), houve correlação positiva, moderada na pós-testagem.

Quanto à velocidade (VL) em relação à leitura de palavras e não-palavras (L), sucedeu correlação negativa, moderada, seja em situação de pré-testagem, como em pós-testagem, indicando que melhor será o desempenho da leitura; menor, a velocidade da mesma.

Verificamos ainda, em situação de pós-testagem, que o resultado dos escolares do GII, na prova de segmentação silábica (SS), mostrou correlação positiva, fraca; na de produção de palavra a partir do fonema dado (PP) e nas de compreensão de frases a partir de figuras (CF), houve correlação positiva, moderada, em relação à de leitura de palavras e não-palavras (L).

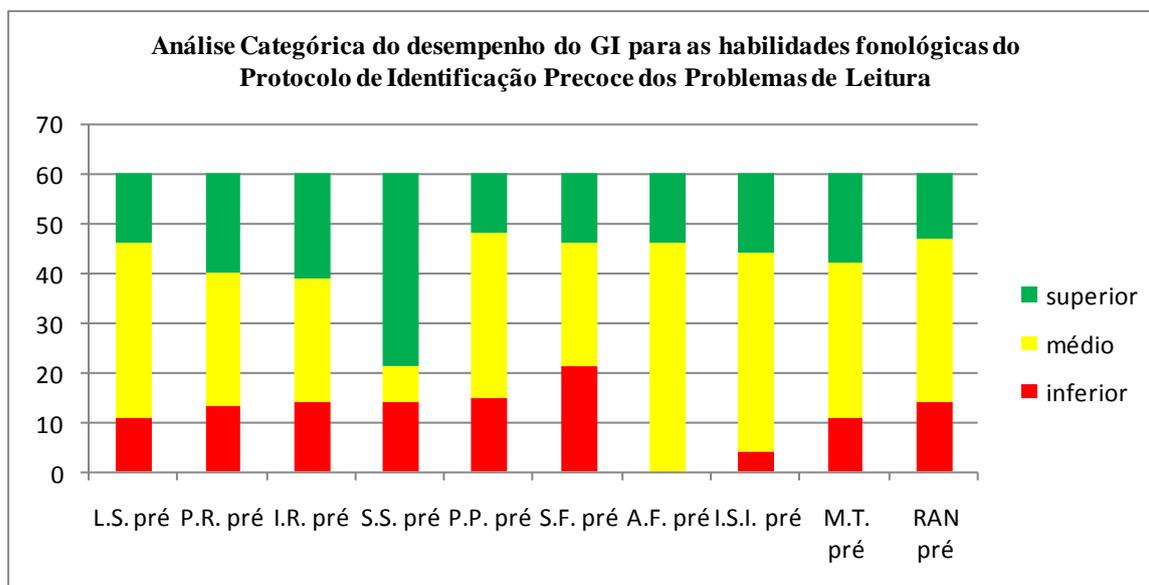
As provas de memória de trabalho fonológica (MT) e a de nomeação rápida (RAN) para figuras em relação à de leitura de palavras e não-palavras (L) foram classificadas como sem associação tanto na pré como na pós-testagem, indicando variáveis independentes para o GII.

Esses resultados evidenciam que as habilidades fonológicas presentes no momento da pré-testagem não foram aprimoradas de forma sistemática pelo sistema de ensino. Entretanto, há um consenso entre diversos autores de que, em um sistema alfabético de escrita, a aprendizagem da leitura e escrita consiste na reflexão e atenção consciente da fala e requer um desenvolvimento contínuo e sistemático das habilidades fonológicas, principalmente no início da alfabetização (LUNDBERG; OLOFSSON; WALL, 1980; BRYANT; BRADLEY, 1987; BARRERA; MALUF, 2000; VILLAGRÁN et al., 2010; GERMANO; CAPELLINI, 2011; ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014b) e que, de forma consistente, crianças com habilidades fonológicas bem desenvolvidas caracterizam os bons leitores; em contrapartida, as pouco desenvolvidas, os fracos leitores (ZIEGLER; GOSWANI, 2005; ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014).

9) Análise categórica entre o desempenho do GI na pré e pós-testagem, a partir dos valores obtidos nas provas de habilidades fonológicas.

Mediante a aplicação da Análise Categórica, os escolares do GI e GII foram classificados em desempenho inferior, médio e superior, em situação de pré e pós-testagem.

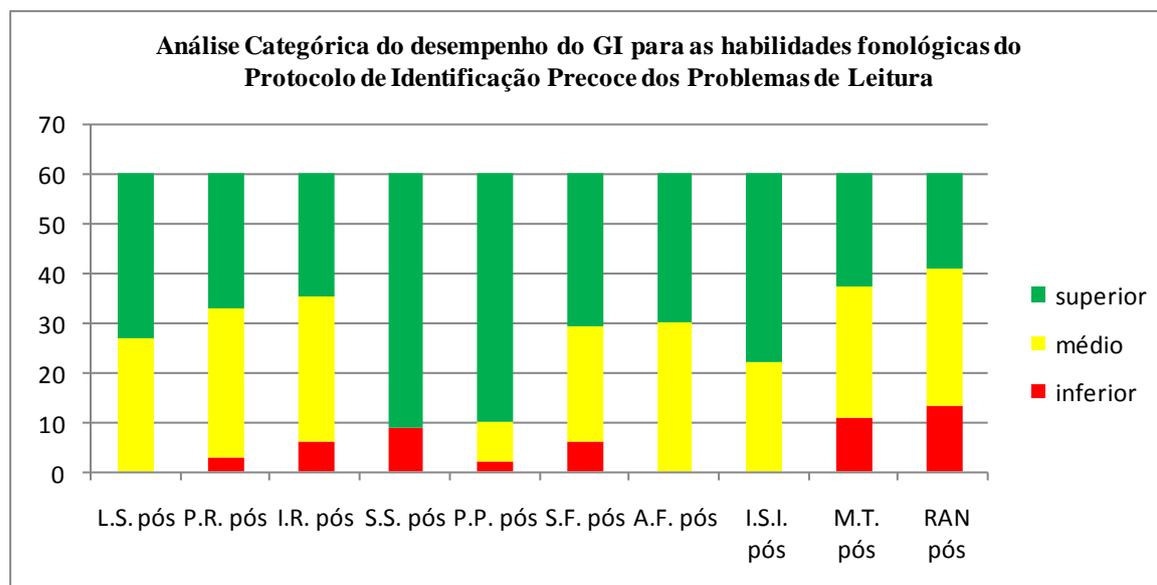
O Gráfico 9 (Tabela 11 – APÊNDICE O) expressa a frequência de desempenho do GI nas provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009), referente às habilidades fonológicas em situação de pré-testagem.



Legenda: L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida para figuras. Pré: pré-testagem. Descrição Estatística das Variáveis Categorizadas.

GRÁFICO 9 – Classificação do GI em desempenho inferior, médio e superior nas provas de habilidade fonológicas para as variáveis categorizadas na pré-testagem.

No Gráfico 10 (Tabela 11 – APÊNDICE O) é possível verificar a frequência de desempenho do GI nas provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009), referente às habilidades fonológicas em situação de pós-testagem.



Legenda: L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida para figuras. Pós: pós-testagem. Descrição Estatística das Variáveis Categorizadas.

GRÁFICO 10 – Classificação do GI em desempenhos inferior, médio e superior nas provas de habilidade fonológicas para as variáveis categorizadas na pós-testagem.

Esses resultados mostram que o desempenho classificado como ‘inferior’ nas provas de correspondência grafema-fonema (LS), produção de rima (PR), identificação de rima (IR), segmentação silábica (SS), produção de palavra a partir do fonema dado (PP), síntese fonêmica (SF), identificação do som inicial (ISI), memória de trabalho fonológico (MT), apresentado pelo GI, foi maior na pré-testagem em relação à pós-testagem, indicando maior dificuldade para a realização nessas provas antes de serem submetidos ao PRIPROF-T, elaborado. Esse fato evidencia um déficit de percepção dos segmentos sonoros menores (fonemas) que formam as palavras (GERMANO, 2011). Todavia, na pós-testagem, houve decréscimo na frequência de desempenho ‘inferior’ e, conseqüentemente, aumento na do desempenho classificado como ‘superior’, revelando, assim, progresso na execução para as provas propostas.

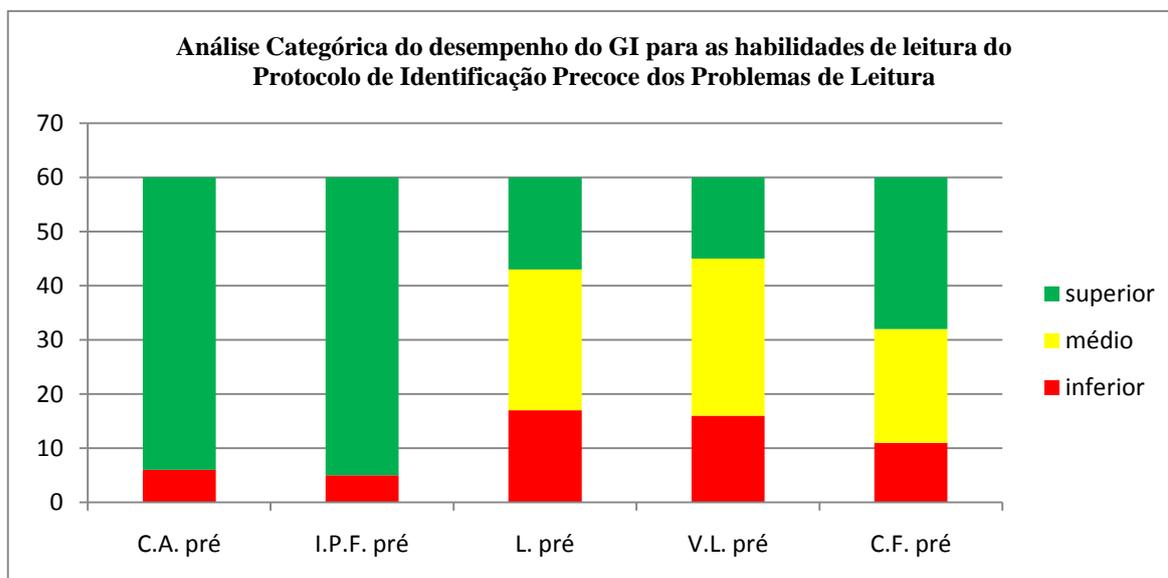
Na prova de nomeação rápida para figuras (RAN), a frequência maior de desempenho dos escolares do GI foi classificada como ‘médio’, tanto na pré quanto na pós-testagem; no entanto, a de desempenho classificado como ‘superior’ aumentou na pós-testagem em relação à pré-testagem, indicando aumento de escolares do GI com desempenho classificado como ‘superior’.

Na prova de análise fonêmica (AF), os escolares apresentaram maior frequência de desempenho classificado como ‘médio’ em situação de pré-testagem, porém, na pós-testagem, a frequência de desempenho desses escolares diminuiu, havendo progresso na execução dessa prova devido ao aumento no desempenho classificado como ‘superior’. Esses achados corroboram os estudos de Germano (2011), sugerindo uma falha ou uma falta de recebimento de instruções sobre aspectos fonêmicos das palavras. Isso se deve ao fato de o sistema de ensino não priorizar, nos anos iniciais de alfabetização, o ensino da relação letra-som em situação de sala de aula, levando em conta a base alfabética do sistema de escrita do português (ALGOZZINE et al., 2008; CUNHA; CAPELLINI, 2010; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010).

Todavia, estudos referem que a instrução direta da consciência fonológica combinada à instrução da correspondência grafema-fonema favorece a aquisição do princípio alfabético e o desenvolvimento adequado das habilidades metafonológicas, beneficiando, assim, a aquisição da leitura (GUPTA; TISDALE, 2009; NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009; CUNHA; CAPELLINI, 2009). Desse modo, Pinheiro (2014) em seu estudo sugere a utilização pelo educador tanto de estratégias fonológicas quanto de correspondência grafema-fonema, a fim de evitar uma lacuna na formação do escolar e facilitar não só o aprendizado do sistema de escrita alfabético, como também as atividades pedagógicas que trabalham essas habilidades de forma lúdica, intensa e sistematizada. Isso tem um efeito altamente positivo na consciência fonêmica, na leitura e escrita nos primeiros anos escolares (ZIEGLER; GOSWANI, 2005; CAPELLINI; GERMANO; CUNHA, 2010).

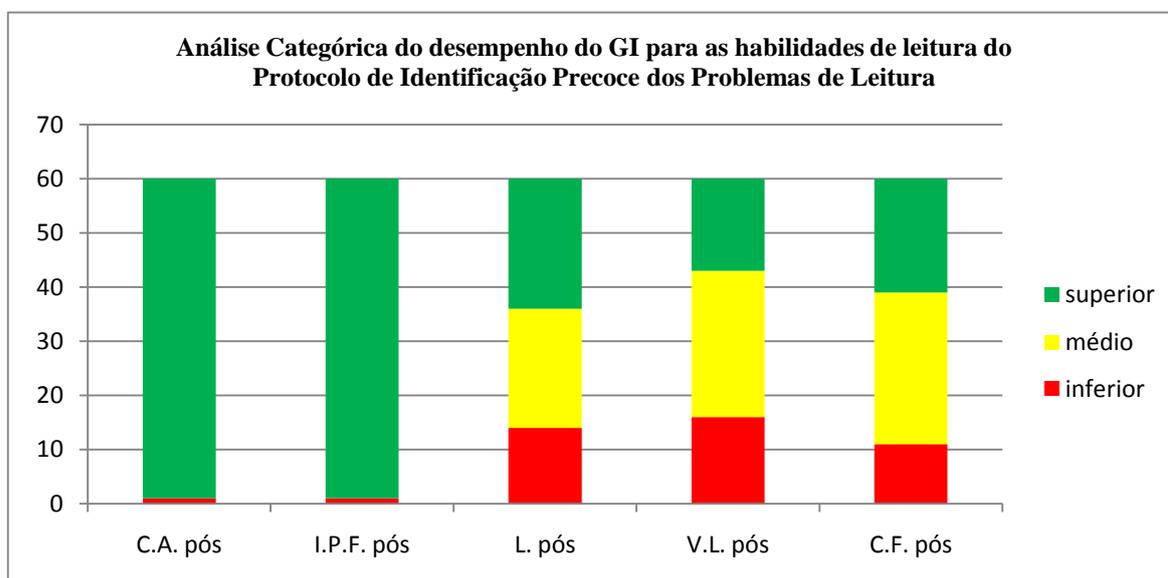
10) Análise categórica entre o desempenho do GI na pré e pós-testagem, a partir dos valores obtidos nas provas de habilidades de leitura.

No Gráfico 11 e 12 (Tabela 12 – APÊNDICE P), os resultados indicam que a frequência de desempenho classificado como ‘inferior’ nas provas de conhecimento do alfabeto (CA), identificação de palavra a partir de figura (IPF) e leitura de palavras e não-palavras (L) apresentadas pelos escolares do GI foi maior na pré-testagem em relação à pós-testagem, entretanto, em situação de pós-testagem, houve decréscimo desse desempenho e aumento na frequência do desempenho classificado como ‘superior’.



Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, I.P.F.: identificação de palavras por figuras, L. leitura de palavras e não-palavras, V.L.: velocidade de leitura para palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. Pré: pré-testagem. Descrição Estatística das Variáveis Categorizadas.

GRÁFICO 11 – Comparação do desempenho dos escolares do GI nas provas de habilidades de leitura para as variáveis categorizadas na pré-testagem.



Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, I.P.F.: identificação de palavras por figuras, L. leitura de palavras e não-palavras, V.L.: velocidade de leitura para palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. Pós: pós-testagem. Descrição Estatística das Variáveis Categorizadas.

GRÁFICO 12 – Comparação do desempenho dos escolares do GI nas provas de habilidades de leitura para as variáveis categorizadas na pós-testagem.

Na prova de compreensão de frases a partir de figuras (CF), os escolares do GI apresentaram maior frequência de desempenho classificado como ‘médio’ em situação de pós-testagem em relação à pré-testagem.

Esses achados nos levam à compreensão de que, em situação de pré-testagem, maior número de escolares apresentaram dificuldades, mas, depois de submetidos ao PRIPROF-T, elaborado para este estudo, houve redução daqueles com tais dificuldades e maior número dos que conseguiram efetuar as provas propostas. Corroborando os estudos, (BROOM; DOCTOR 1995; ETCHEPAREBORDA, 2003; PAOLUCCI; ÁVILA, 2009; SILVA, 2013; PINHEIRO, 2014) verificou-se desempenho superior após a intervenção fonológica, beneficiando esses escolares da instrução oferecida pelo Programa elaborado.

Verificou-se ainda que, na velocidade de leitura (VL) para palavras e não-palavras, apesar de a frequência de desempenho classificado como ‘inferior’, na pré-testagem, ter se igualado àquele na pós-testagem, houve redução na frequência do classificado como ‘médio’ e ascensão na frequência de desempenho classificado como ‘superior’ na pós-testagem em relação à pré-testagem.

Assim, foi possível constatar a importância da instrução direta da consciência fonológica, associada à correspondência grafema-fonema, pois as estratégias expostas pelo Programa elaborado auxiliaram o entendimento do princípio alfabético e o desenvolvimento adequado das habilidades fonológicas, favorecendo não só o desenvolvimento da leitura, bem como a sua velocidade para palavras e não-palavras (RYDER; TUNMER; GREANEY, 2008; PIASTA; WAGNER, 2010; CAPELLINI, 2012; SILVA, 2013; PINHEIRO, 2014).

De forma geral, o Quadro 5 (Tabela 11 e 12 – APÊNDICES O e P) mostra a frequência predominante do desempenho dos escolares do grupo GI em situação de pré e pós-testagem para as habilidades fonológicas e de leitura.

PRÉ-TESTAGEM (GI)			PÓS-TESTAGEM (GI)		
INFERIOR	MÉDIO	SUPERIOR	INFERIOR	MÉDIO	SUPERIOR
	LS; PR; IR; PP; SF; AF; ISI; MT; RAN; L; VL;	CA; SS; IPF; CF		PR; IR; AF; MT; RAN; VL; CF;	CA; LS; SS; PP; SF; AF; ISI; IPF; L;

Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, L.S., correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida para figuras, I.P.F.: identificação de palavra por meio de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, VL: velocidade de leitura para palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras.

Quadro 5– Frequência predominante de desempenho do grupo GI nas classificações inferior, médio e superior em cada prova do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Foi possível verificar expressiva melhora no desempenho dos escolares do GI classificados como ‘superior’ na pós-testagem em relação à pré-testagem, evidenciado nas provas de conhecimento do alfabeto (CA), correspondência grafema-fonema (LS), segmentação silábica (SS), produção de palavra a partir do fonema dado (PP), síntese fonêmica (SF), análise fonêmica (AF), identificação do som inicial da palavra (ISI), identificação da palavra a partir de figura (IPF) e leitura de palavras e não-palavras (L), privilegiando, principalmente, as habilidades fonológicas consideradas importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita em um sistema alfabético de escrita (CAPELLINI, 2012), após serem submetidos ao PRIPROF-T, elaborado neste estudo.

Um achado importante deste estudo diz respeito ao fato de que, mediante a análise individual dos escolares do GI, em situação de pré-testagem, constatou-se que, dentre os 60 escolares, quarenta e quatro apresentaram baixo desempenho, ou seja, desempenho classificado como ‘inferior’ (escores no 1º. Quartil) em no mínimo uma habilidade do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009). Dentre os 44, oito foram considerados de risco para o transtorno de aprendizagem por atenderem ao critério do instrumento de avaliação, isto é, apresentaram valor mínimo abaixo de 51% em pelo menos 4 provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009).

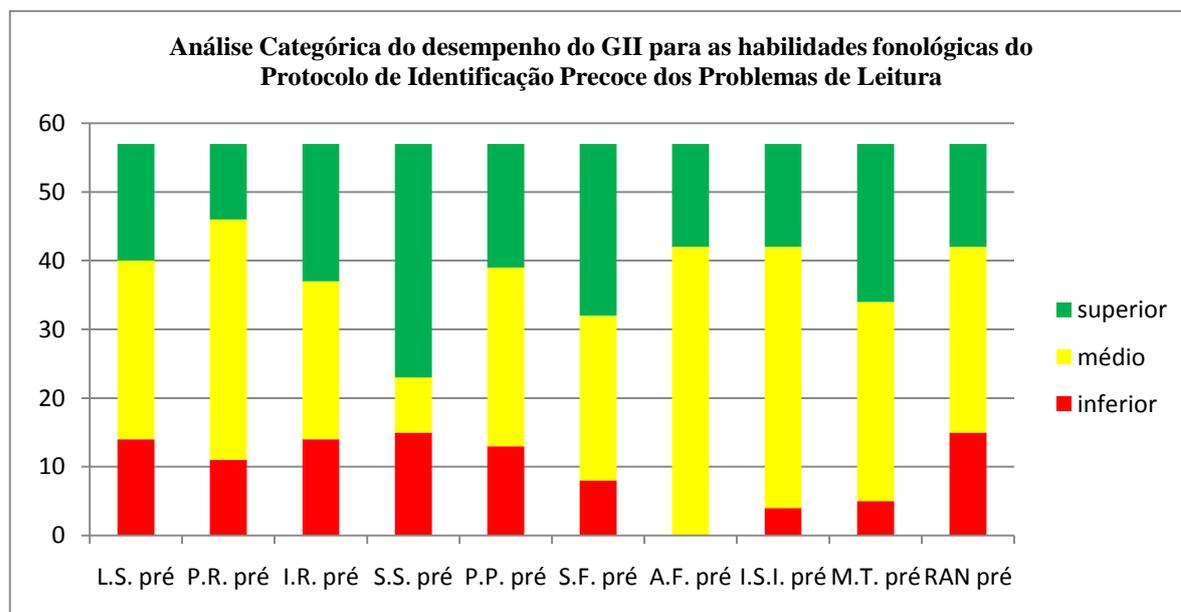
Entretanto, após todos os escolares do GI serem submetidos ao Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor, PRIPROF-T, realizado de forma coletiva (correspondente à primeira etapa do RTI),

em contexto escolar, pelas professoras com tutoria da pesquisadora, em situação de pós-testagem, 33 escolares continuaram apresentando baixo desempenho em uma das habilidades; oito foram considerados de risco para o transtorno de aprendizagem por continuar atendendo ao critério do instrumento de avaliação, não respondendo ao Programa elaborado. Esse fato indica que a metodologia empregada neste estudo oferece condições de identificar precocemente escolares de risco para os problemas de leitura.

Desse modo, após serem submetidos ao PRIPROF-T, elaborado, e reavaliados por meio do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009), identificaram-se os reais escolares de risco para o transtorno de aprendizagem, que serão encaminhados para a segunda etapa do RTI e submetidos à intervenção fonológica em grupo menor. Assim, os que continuarem a apresentar baixo desempenho em no mínimo quatro habilidades do Protocolo, serão direcionados à avaliação interdisciplinar.

11) Análise categórica entre o desempenho do GII na pré e pós-testagem, a partir dos valores obtidos nas provas de habilidades fonológicas.

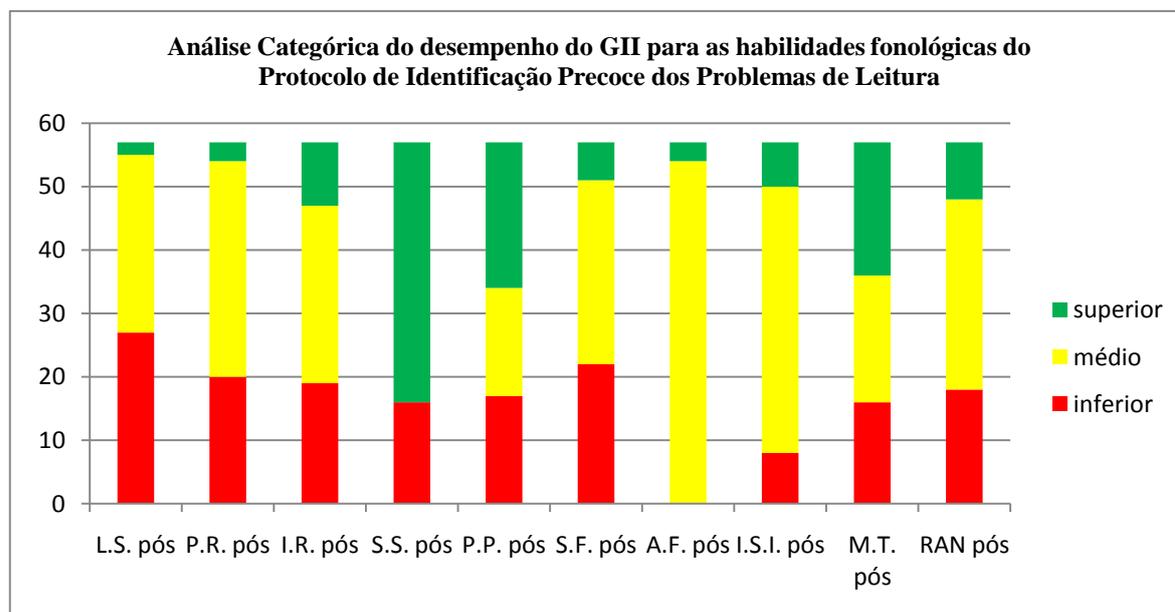
No Gráfico 13 (Tabela 11 – APÊNDICE O), é possível verificar a frequência de desempenho dos escolares do grupo GII nas provas de habilidades fonológicas, classificadas como ‘inferior’, ‘médio’ e ‘superior’ em situação de pré-testagem.



Legenda: L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida para figuras. Pré: pré-testagem. Descrição Estatística das Variáveis Categorizadas.

GRÁFICO 13 – Comparação do desempenho dos escolares do GII nas provas de habilidades fonológicas para as variáveis categorizadas na pré-testagem.

O Gráfico 14 (Tabela 11 – APÊNDICE O) mostra a frequência de desempenho dos escolares do grupo GII nas provas de habilidades fonológicas, classificadas como ‘inferior’, ‘médio’ e ‘superior’ em situação de pós-testagem.



Legenda: L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida para figuras. Pós: pós-testagem. Descrição Estatística das Variáveis Categorizadas.

GRÁFICO 14 – Comparação do desempenho dos escolares do GII nas provas de habilidades fonológicas para as variáveis categorizadas na pós-testagem.

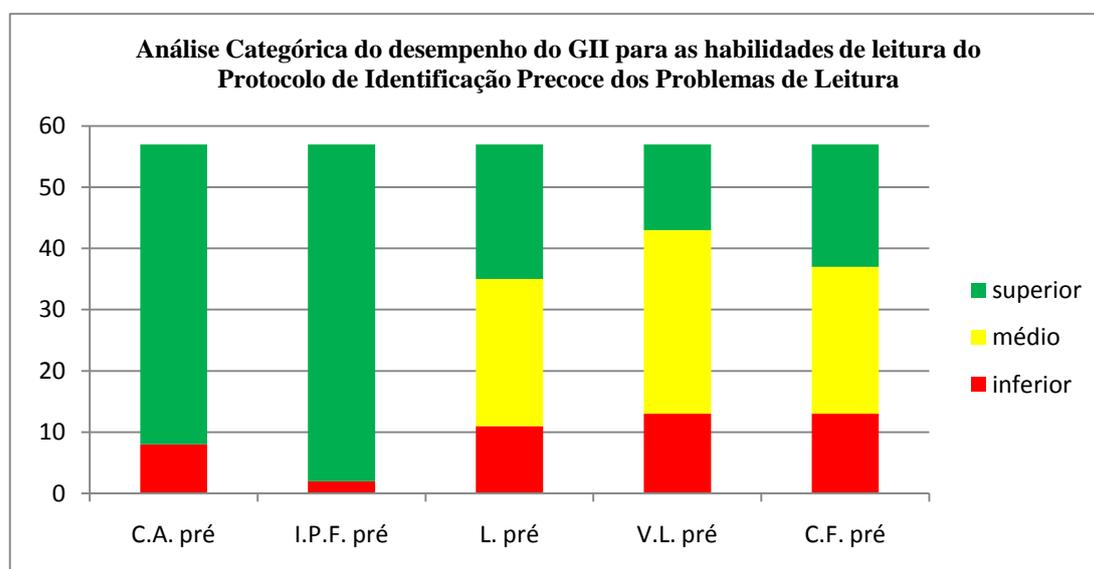
A partir destes resultados é possível verificar que a frequência de escolares apresentando desempenho classificado como ‘inferior’ nas provas de correspondência grafema-fonema (LS), produção de rima (PR), identificação de rima (IR), síntese fonêmica (SF), identificação do som inicial (ISI), memória de trabalho fonológica (MT) e nomeação rápida para figuras (RAN) aumentou na pós-testagem em relação à pré-testagem e, conseqüentemente, ocorreu diminuição daqueles com desempenho classificado ‘superior’, nesta mesma situação. Esse fato indica que para os escolares do GII, não submetidos ao PRIPROF-T, elaborado, em situação de pós-testagem, ocorreu aumento de dificuldade para a realização de tais provas. Sendo assim, as práticas pedagógicas do sistema de ensino não favoreceram a percepção, atenção e discriminação para as habilidades fonológicas, consideradas importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita, principalmente, aos escolares no início de alfabetização.

Na prova de segmentação silábica (SS) e produção de palavra a partir do fonema dado (PP), houve aumento na frequência de escolares com desempenho tanto ‘inferior’ quanto ‘superior’ em situação de pós-testagem em relação à pré-testagem, reduzindo, assim, o desempenho classificado como ‘médio’.

Na prova de análise fonêmica (AF), demonstrou-se aumento na frequência de escolares com desempenho classificado como ‘médio’ e diminuição do classificado como ‘superior’ na pós-testagem em relação à pré-testagem.

12) Análise categórica entre o desempenho do GII na pré e pós-testagem, a partir dos valores obtidos nas provas de habilidades de leitura.

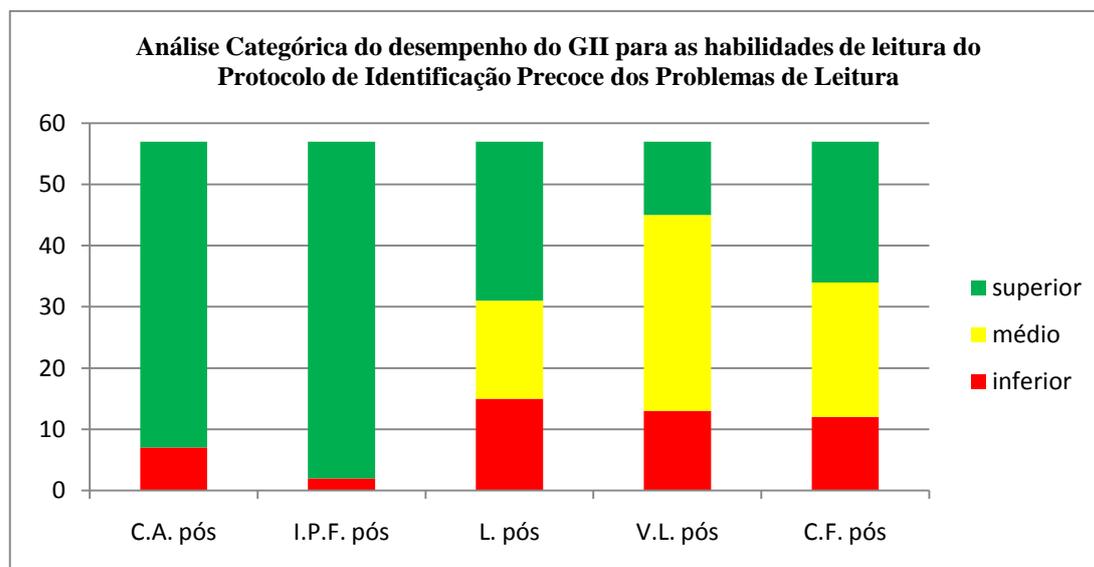
No Gráfico 15 (Tabela 12 – APÊNDICE P), é possível verificar o desempenho dos escolares do GII nas habilidades de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI, et al., 2009) em situação de pré-testagem.



Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, I.P.F.: identificação de palavras por figuras, L. leitura de palavras e não-palavras, V.L.: velocidade de leitura para palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. Pré: pré-testagem. Descrição Estatística das Variáveis Categorizadas.

GRÁFICO 15 – Comparação do desempenho dos escolares do GII nas provas de habilidade de leitura para as variáveis categorizadas na pré-testagem.

O Gráfico 16 (Tabela 12 – APÊNDICE P) mostra o desempenho dos escolares do GII nas habilidades de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI, et al., 2009) em situação de pós-testagem.



Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, I.P.F.: identificação de palavras por figuras, L. leitura de palavras e não-palavras, V.L.: velocidade de leitura para palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. Pós: pós-testagem. Descrição Estatística das Variáveis Categorizadas.

GRÁFICO 16 – Comparação do desempenho dos escolares do GII nas provas de habilidade de leitura para as variáveis categorizadas na pós-testagem.

Na prova de conhecimento do alfabeto (CA), aconteceu redução na frequência de desempenho do GII, classificada como ‘inferior’ na pós-testagem em relação à pré-testagem e aumento na de desempenho dos escolares classificada como ‘superior’.

Na de identificação de palavra a partir de figura (IPF), a classificação de ‘inferior’ e ‘superior’ se manteve tanto na pré quanto na pós-testagem.

Na prova de leitura de palavras e não-palavras (L), tal frequência - ‘inferior’ e ‘superior’ - aumentou em situação de pós-testagem em relação à pré-testagem.

Quanto à velocidade de leitura (VL) para palavras e não-palavras, a frequência de desempenho classificada como ‘inferior’ se manteve e na ‘superior’ houve decréscimo.

Na prova de compreensão de frases a partir de figuras (CF), houve não só discreta redução de tal frequência classificada como ‘inferior’, bem como aumento na de desempenho classificada como ‘superior’ na pós-testagem em relação à pré-testagem.

De acordo com a apresentação dos resultados dos escolares do GII, ressalta-se a influência da metodologia do sistema de ensino utilizada em sala de aula e o seu enfoque em estratégias baseadas no conhecimento do nome das letras do alfabeto e na compreensão de frases a partir de figuras (CF).

Assim sendo, o Quadro 6 (Tabela 11 e 12 – APÊNDICE O e P) mostra a frequência predominante do desempenho dos escolares do grupo GII em situação de pré e pós-testagem.

PRÉ-TESTAGEM (GII)			PÓS-TESTAGEM (GII)		
INFERIOR	MÉDIO	SUPEIOR	INFERIOR	MÉDIO	SUPERIOR
	LS; PR; IR; PP; AF; ISI; MT; RAN; L; VL; CF;	CA; SS; SF; IPF;		LS; PR; IR; SF; AF; ISI; RAN; VL;	CA; SS; PP; MT; IPF; L; CF;

Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, L.S., correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida para figuras, I.P.F.: identificação de palavra por meio de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, VL: velocidade de leitura para palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras.

Quadro 6 – Frequência predominante do desempenho do grupo GII nas classificações inferior, médio e superior em cada prova do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Foi possível verificar que, na pré-testagem, a frequência maior de escolares apresentando desempenho ‘superior’ ocorreu em quatro provas e que, em situação de pós-testagem, houve aumento desse número de escolares com desempenho classificado como ‘superior’ nas provas de produção de palavra a partir do fonema dado (PP), memória de trabalho fonológica (MT), leitura de palavras e não-palavras (L) e compreensão de frases a partir de figuras (CF), evidenciando o efeito da escolarização.

Assim, mediante a análise individual dos escolares do GII, em situação de pré-testagem, constatou-se que, dentre os 57, 42 deles apresentaram baixo desempenho, ou seja, classificado como ‘inferior’ (escores no 1º. Quartil) em, no mínimo, uma habilidade do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009). Ainda, dentre os 42, quatro atendiam ao critério de risco para o transtorno de aprendizagem, isto é, mostraram valor mínimo abaixo de 51% em pelo menos 4 provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009).

Em situação de pós-testagem, houve aumento para 47 escolares do GII (não submetidos ao PRIPROF-T, elaborado) por apresentarem baixo desempenho. Desse modo, de 4 escolares identificados na pré-testagem, dez na pós-testagem foram considerados de risco para o transtorno de aprendizagem por apresentarem valor mínimo abaixo de 51% em pelo menos 4 provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009). Este fato corrobora a literatura, uma vez que um sistema não

priorizando a natureza alfabética de escrita demonstra o desempenho dos escolares semelhante àqueles com dificuldades de aprendizagem (CAPELLINI, 2012), acentuando-se os riscos de encaminhamento falso-positivo.

Esses resultados comprovam a pesquisa realizada por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) ao verificarem um subgrupo de professoras que desenvolvia uma prática de ensino diária não só com atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, como também com as de leitura e produção de textos. Ao final do ano letivo, a maioria de seus escolares do 1º ano do primeiro ciclo, apresentou hipótese alfabética de escrita. No entanto, no outro subgrupo apesar de se priorizar o trabalho de leitura e produção coletiva de textos, mas, sem ênfase no ensino do sistema alfabético, menos da metade da turma conseguiu o mesmo intento.

Parte III – Análise descritiva do questionário e dos registros realizados pelas professoras no Caderno de Tutoria, em situação de pré-aplicação e pós-aplicação, nos encontros de tutoria.

1) Análise descritiva do questionário

Os Gráficos 17 ao 26 apresentam as respostas fechadas das seis professoras, mediante o questionário realizado em dois momentos: pré-testagem e pós-testagem.

As professoras com tutoria instrucional recebida pela pesquisadora para a aplicação do Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor – PRIPROF-T, elaborado, aos escolares do GI foram referidas neste estudo com as letras A, B e C.

As referidas com as letras D, E e F, foram as professoras dos escolares do GII (não submetidos ao PRIPROF-T, elaborado) e que não receberam a tutoria instrucional.

O Gráfico 17 mostra as respostas das professoras A, B, C, em relação à natureza do sistema de escrita do português brasileiro. Constatou-se que na pré-testagem, antes de receberem a tutoria, 01 (33,33%) professora assinalou ser um sistema de escrita silábico; 02 (66,66%), um sistema de escrita alfabético. Ao término dos 12 encontros, elas responderam novamente às mesmas perguntas do questionário para a comprovação do efeito da tutoria e possíveis mudanças entre os dois momentos. Na pós-testagem, verificou-se que as 03 (100%) professoras responderam corretamente ser um sistema de escrita alfabético, corroborando a literatura, de que a Língua Portuguesa Brasileira possui um sistema com base alfabética de

escrita (MEIRELES; CORREA, 2006; GUPTA; TISDALE, 2009; NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009; PIASTA; WAGNER, 2010; CAPELLINI, 2012; SCLiar-CABRAL, 2013; MORAIS, 2013).

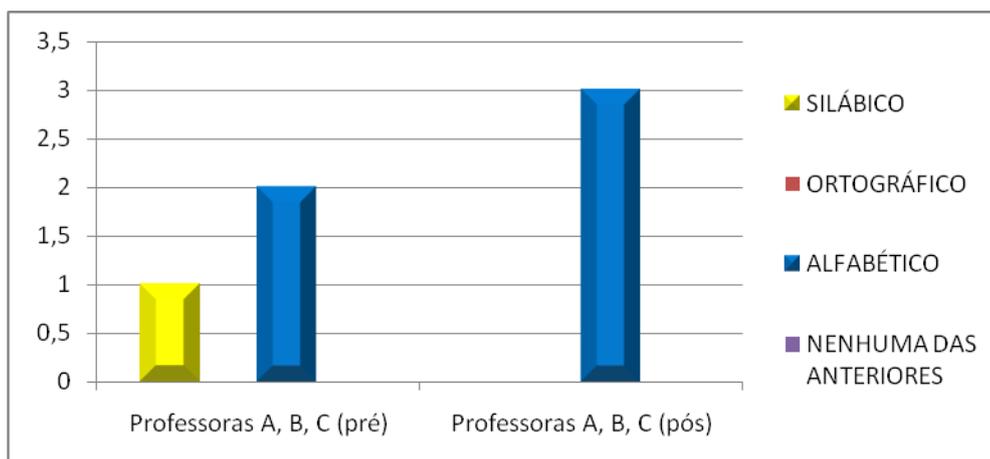


Gráfico 17 – Resposta das professoras do GI quanto à natureza do sistema de escrita do português brasileiro.

Em relação à natureza do sistema de escrita do português, o Gráfico 18 apresenta as respostas das professoras D, E, F, que não receberam a tutoria, portanto realizaram uma prática pedagógica sem interferência da pesquisadora. Na pré-testagem, 01 (33,33%) professora respondeu ser um sistema de escrita silábico e 02 (66,66%), um sistema de escrita alfabético. Entretanto, na pós-testagem, 01 (33,33%) professora assinalou ser um sistema de escrita silábico; 01 (33,33%), um sistema de escrita ortográfico; 01 (33,33%), um sistema de escrita alfabético.

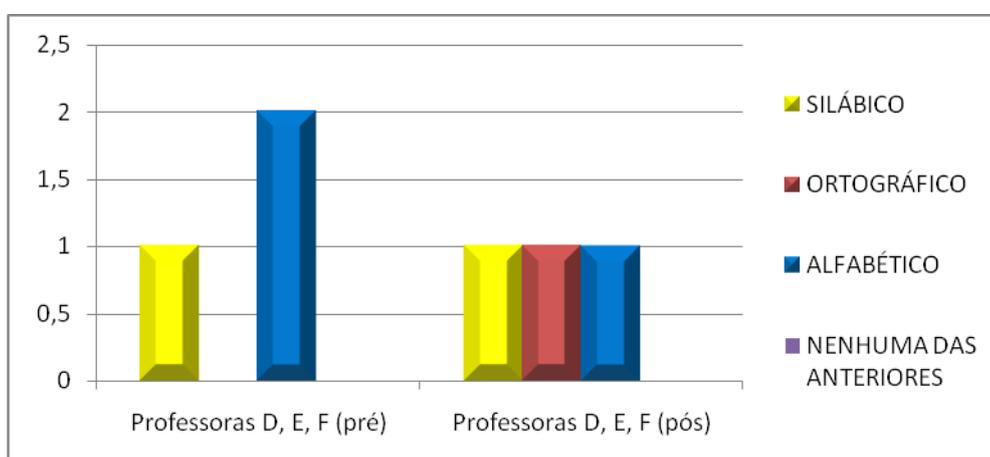
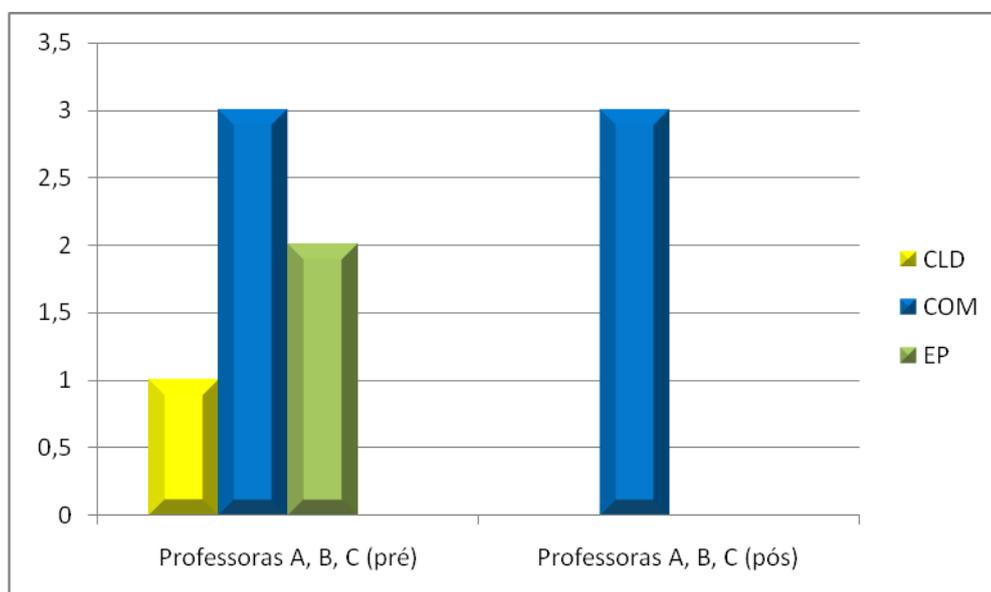


Gráfico 18 – Resposta das professoras do GII quanto à natureza do sistema de escrita do português brasileiro.

Scliar-Cabral (2009) refere que a falta de fundamentação sobre o processo de leitura e sobre os princípios que sustentam o sistema de escrita e leitura do português brasileiro pelo educador/alfabetizador pode gerar dificuldades para o entendimento do processo de leitura, análise e a seleção do material pedagógico a ser utilizado em sala de aula, a descoberta da finalidade das atividades e/ou exercícios desenvolvidos em sala de aula, o estabelecimento da gradação dos conteúdos e respectivas atividades e/ou exercícios, a detecção das dificuldades mais importantes do escolar.

Questionadas quanto ao material de apoio para desenvolvimento das atividades de consciência fonológica em sala de aula, anteriormente à tutoria, a professora A fez referência a outros materiais e os elaborados por ela mesma; a professora B utilizava somente outros materiais para realizar tais atividades; a professora C empregava as atividades de consciência fonológica do livro didático, de outros materiais, além de atividades organizadas por ela própria.

Na pós-testagem, as 03 (100%) professoras A, B e C utilizaram atividades de outros materiais, especificando que foram as estratégias do Programa de Intervenção elaborado para este estudo, conforme podemos verificar no Gráfico 19.

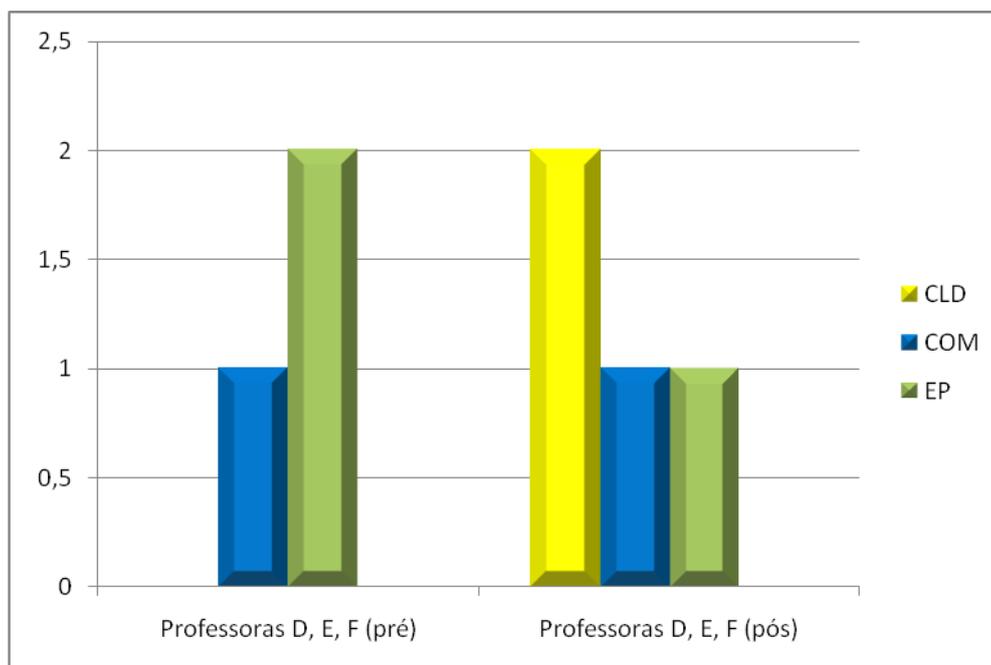


Legenda: CLD: contidas somente no livro didático; COM: complementares de outro material; EP: elaboradas por mim, professora.

Gráfico 19 – Resposta das professoras do GI quanto às atividades de consciência fonológica desenvolvidas em sala de aula.

O Gráfico 20 mostra as respostas das professoras que não receberam a tutoria. Na pré-testagem, as professoras D e E referiram usar atividades organizadas por elas próprias; a

professora F utilizava outros materiais complementares. Na pós-testagem, a professora D relatou o emprego não só de atividades elaboradas por ela própria como das contidas no livro didático; a professora E valeu-se somente do livro didático; a professora F, de outros materiais complementares, não especificados.



Legenda: CLD: contidas somente no livro didático; COM: complementares de outro material; EP: elaboradas por mim professora.

Gráfico 20 – Resposta das professoras do GII quanto às atividades de consciência fonológica desenvolvidas em sala de aula.

Desta forma, constatou-se que as professoras necessitaram buscar em materiais complementares somados à própria experiência profissional a construção de atividades pedagógicas com base fonológica para escolares do 2º ano do ensino fundamental, não sendo suficientes apenas as atividades desta natureza, contidas no livro didático. Além disso, o Programa de resposta à intervenção, centrado no treino das habilidades fonológicas, associado à correspondência grafema-fonema, elaborado para este estudo, auxiliou as professoras A, B, C, submetidas à tutoria, a desenvolverem amplamente tais habilidades de forma explícita e sistemática.

Os Gráficos 21 e 22 mostram as respostas de todas elas ao serem questionadas quanto às dificuldades para a elaboração e desenvolvimento das atividades de consciência fonológica em situação de pré-testagem e pós-testagem.

No momento da pré-testagem, as seis professoras expuseram que, em algumas ocasiões, encontraram dificuldades no desenvolvimento de tais atividades. Entretanto, conforme o Gráfico 21, no momento da pós-testagem, a professora A, algumas vezes, apresentou-as, especificamente com escolares, apesar de submetidos ao PRIPROF-T elaborado, não conseguiram perceber as rimas de palavras; as professoras B e C referiram não as apresentar.

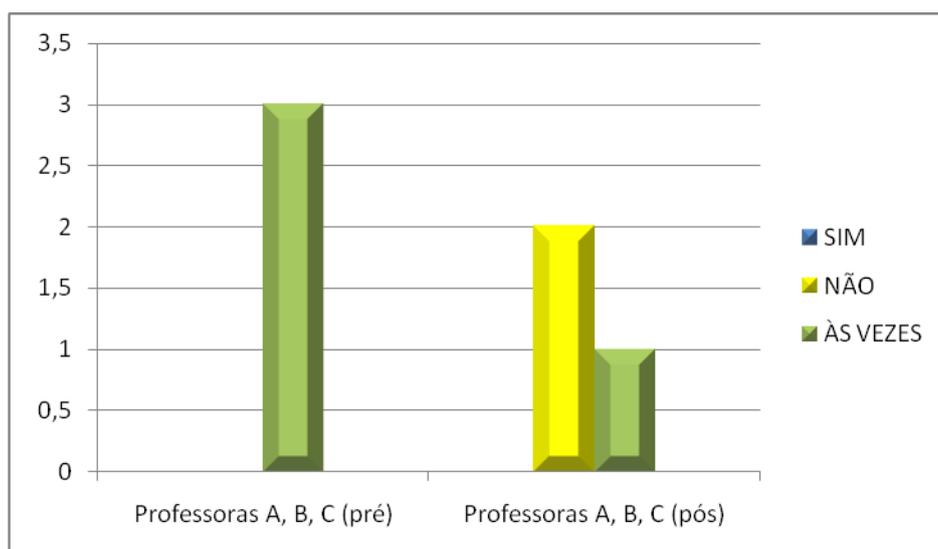


Gráfico 21 – Resposta das professoras do GI quanto à dificuldade para desenvolver as atividades de consciência fonológica.

No Gráfico 22, observam-se as respostas das professoras D, E e F. No momento da pós-testagem, apesar de a professora F não apresentar dificuldades ao desenvolver as atividades fonológicas em sala de aula para escolares do GII, as professoras D e E referiram de forma afirmativa.

De acordo com esses resultados, foi possível notar a expressiva contribuição da tutoria instrucional realizada pela pesquisadora às professoras A, B, C, corroborando Mascarello e Pereira (2013) ser de suma importância e extrema necessidade curso de formação específico para alfabetizador, possibilitando os embasamentos teóricos necessários, tanto de educação geral como de conhecimento linguístico.

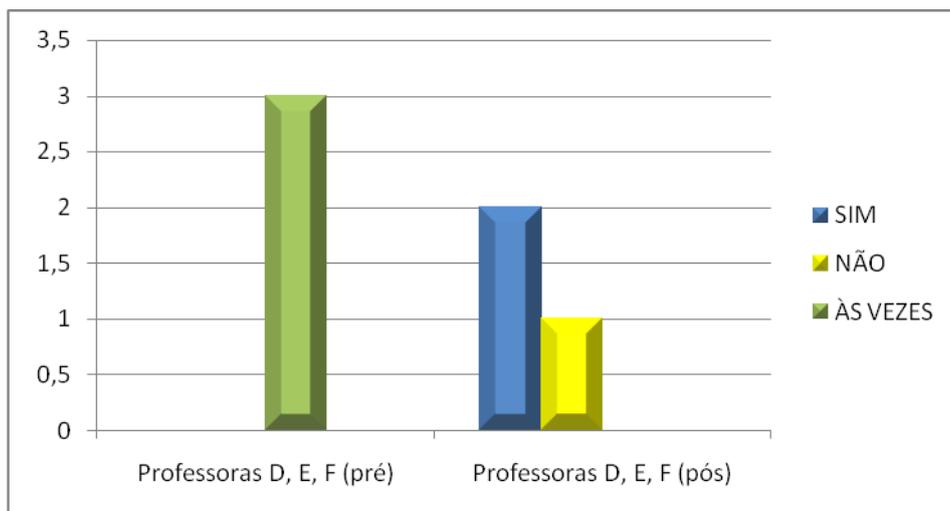


Gráfico 22 – Resposta das professoras do GII quanto à dificuldade para desenvolver as atividades de consciência fonológica.

Nos Gráficos 23 e 24, pode-se verificar que todas as 06 (100%) professoras expuseram ser importante desenvolver as atividades de consciência fonológica em escolares, em fase inicial de alfabetização, tanto na pré-testagem quanto na pós-testagem.

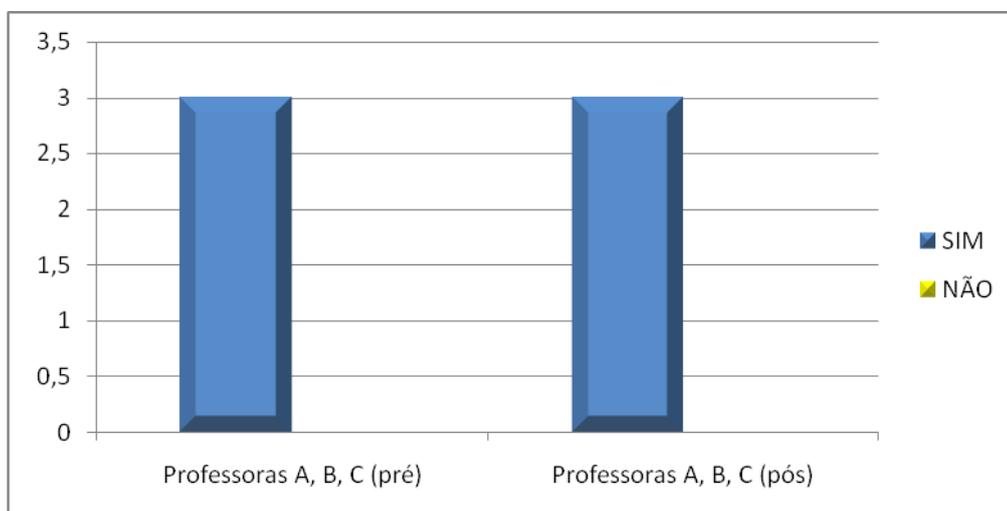


Gráfico 23 – Resposta das professoras do GI quanto à importância de desenvolver a consciência fonológica nos escolares, em fase inicial de alfabetização.

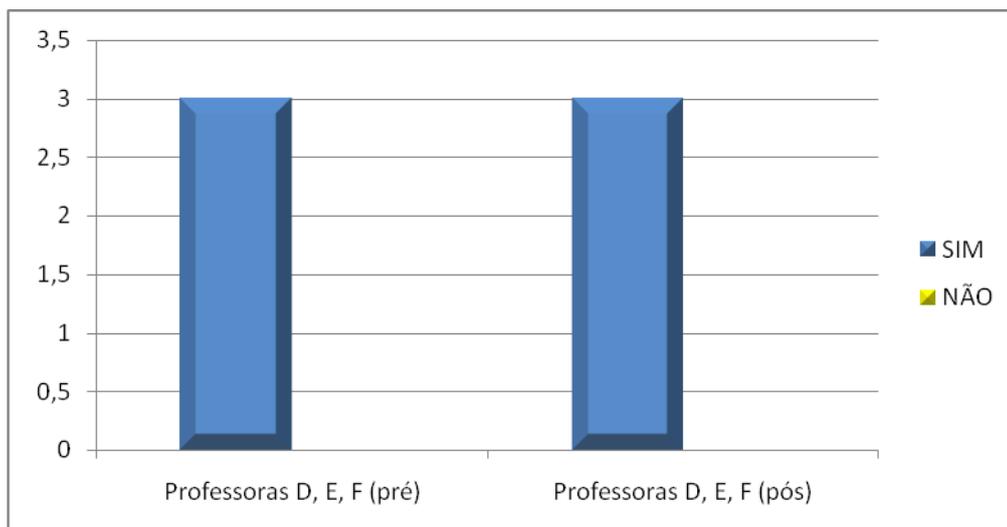


Gráfico 24 – Resposta das professoras do GII quanto à importância de desenvolver a consciência fonológica nos escolares, em fase inicial de alfabetização.

Os Gráficos 25 e 26 mostram as respostas das professoras ao se perguntar sobre a importância da tutoria (fonoaudiólogo) na orientação das atividades fonológicas. De forma unânime, tanto na pré-testagem quanto na pós-testagem, as seis (100%) responderam ser ‘muito bom’ esse direcionamento, fator essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

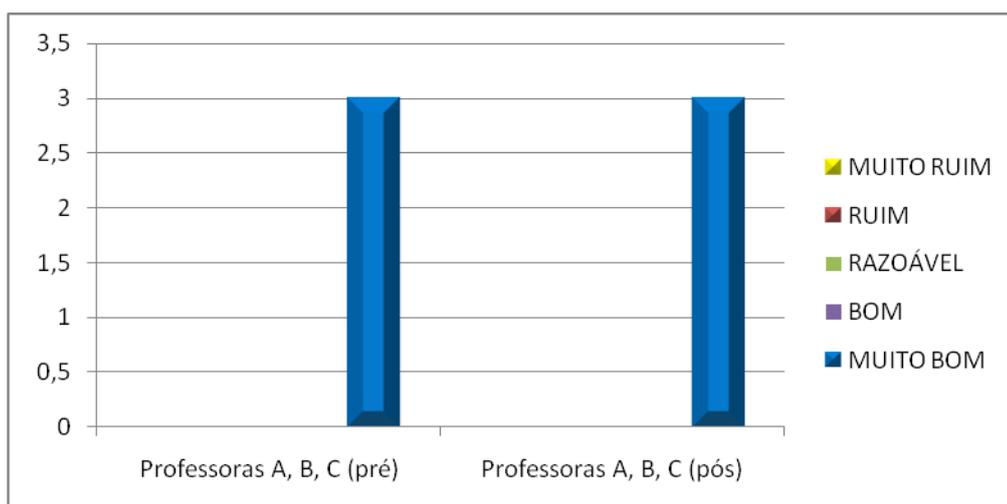


Gráfico 25 – Resposta das professoras do GI quanto à importância da tutoria (fonoaudiólogo) para orientá-las a respeito das atividades fonológicas em contexto escolar.

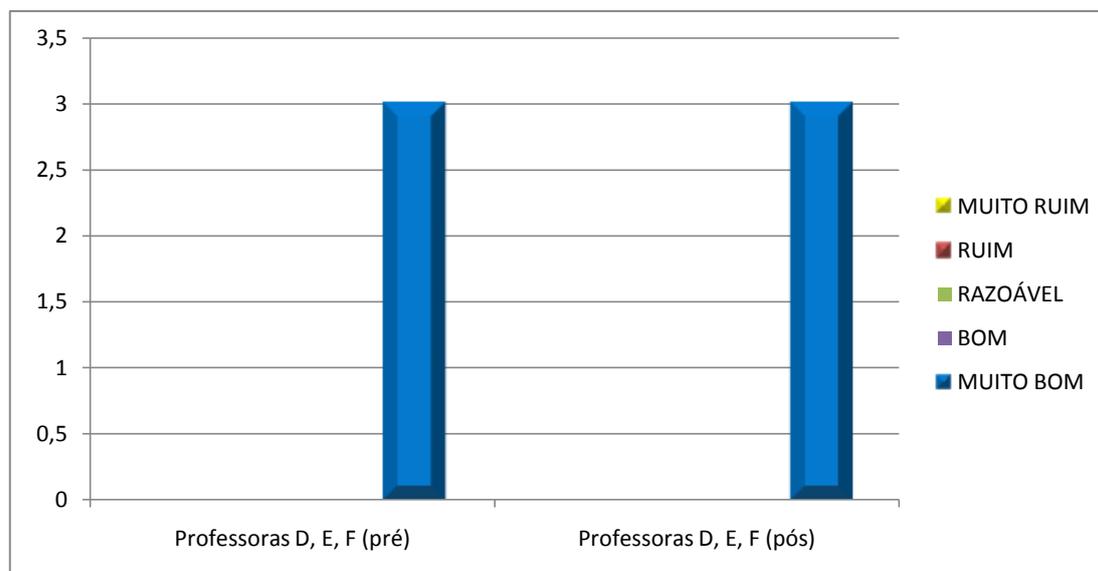
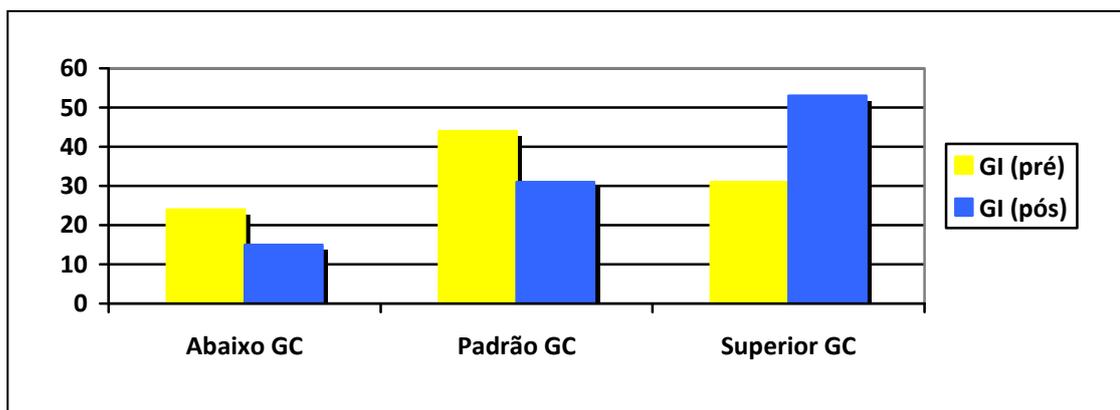


Gráfico 26 – Resposta das professoras do GII quanto à importância da tutoria (fonoaudiólogo) para orientá-las a respeito das atividades fonológicas em contexto escolar.

Os Gráficos 27 e 28 apresentam a porcentagem média, classificada de maneira informal pelas seis professoras, em relação à resposta aberta do questionário referente ao desempenho dos escolares do GI e do GII para aprendizagem da leitura e escrita em situação de pré e pós-testagem.

O Gráfico 27, mostra a média de classificação de desempenho do GI, respondido pelas professoras A, B e C. Podemos verificar que em situação de pré-testagem, 24% dos escolares foram classificados como estando ‘abaixo do grupo classe’, 44% dentro do ‘padrão do grupo classe’ e 31% ‘superior ao grupo classe’. Entretanto, em situação de pós-testagem, houve redução de escolares classificados como ‘abaixo do grupo classe’ e ‘padrão do grupo classe’, passando para 15% e 31%, respectivamente, e um aumento no desempenho desses escolares classificados como ‘superior ao grupo classe’, para 53%.



Legenda: Abaixo GC: abaixo do grupo classe, Padrão GC: padrão do grupo classe, Superior GC: superior do grupo classe. GI: grupo I. GII: grupo II. pré: pré-testagem. pós: pós-testagem.

Gráfico 27 – Classificação de desempenho dos escolares do GI na aprendizagem da leitura e escrita.

No Gráfico 28 podemos observar a classificação realizada pelas professoras D, E e F em relação ao desempenho dos escolares do GII em situação de pré e pós-testagem. Na pré-testagem, 15% desses escolares foram classificados como ‘abaixo do grupo classe’, 54% como estando dentro do ‘padrão do grupo classe’ e 31% ‘superior ao grupo classe’. Por outro lado, em situação de pós-testagem, houve um aumento dos escolares classificados como ‘abaixo do grupo classe’ passando para 23%, redução de escolares dentro do ‘padrão do grupo classe’, para 28%, e aumento no desempenho dos escolares ‘superior ao grupo classe’, para 48%.

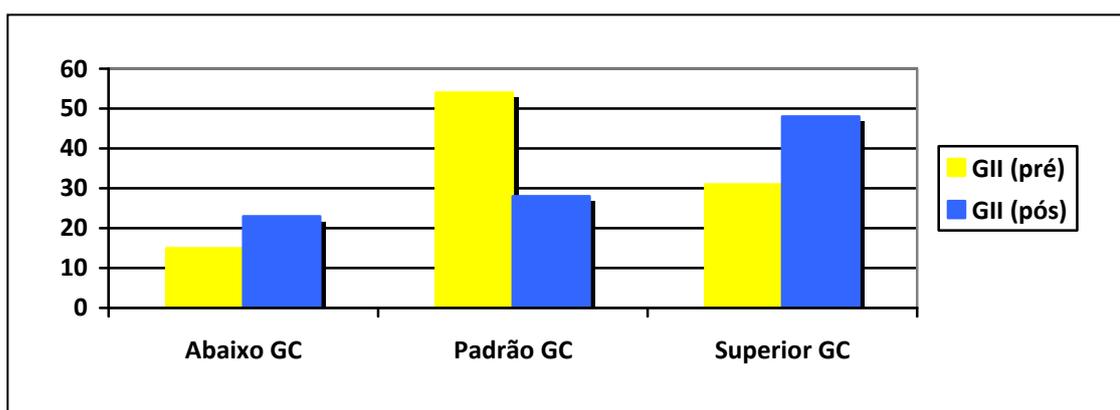


Gráfico 28 – Classificação de desempenho dos escolares do GII na aprendizagem da leitura e escrita.

Sendo assim, podemos verificar, que os escolares do GI se beneficiaram das estratégias explícitas e sistemáticas das habilidades fonológicas associado à correspondência grafema-fonema desenvolvidas por meio do PRIPROF-T elaborado, demonstrando redução,

apontada pelas professoras no Gráfico 27, em relação ao desempenho destes classificados como ‘abaixo do grupo classe’, o que não pôde ser verificado no desempenho do GII apontado pelas suas respectivas professoras, conforme mostra o Gráfico 28, evidenciando um aumento de escolares classificados como ‘abaixo do grupo classe’ em situação de pós-testagem em relação à pré-testagem. Conforme a literatura, o processo de leitura envolve diversas habilidades cognitivas, sendo a habilidade metalingüística considerada uma das preditoras para leitura proficiente, podendo influenciar na compreensão de leitura (LI; WU, 2015; TONG et al., 2011). Esta por sua vez, pode ser definida pela capacidade do indivíduo em manipular segmentos fonológicos da rima à segmentação silábica e fonêmica, somado ao ensino explícito da correspondência grafema-fonema sendo crucial em um sistema de escrita alfabético como o português brasileiro (DEHAENE, 2012; CUNHA; CAPELLINI, 2009).

Em relação à última pergunta do questionário solicitado às professoras descreverem, de maneira informal, as características de desempenho dos escolares que consideram ‘abaixo do grupo classe’, ‘padrão do grupo classe’ e ‘superior ao grupo classe’, e que de forma geral, podemos verificar nos Quadros 10 e 11 uma similaridade entre as respostas das professoras do GI e GII.

Abaixo do grupo classe	Padrão do grupo classe	Superior ao grupo classe
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silabada e com dificuldade. - Dificuldade para interpretar enunciado. - Dificuldade ortográfica para escrita de palavras. - Dificuldade para produção de textos com estruturação (início, meio e fim). - necessita de mediação constante do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura predominantemente fluente. - Interpreta enunciado simples. - Realiza a escrita de palavras, porém com dificuldades ortográficas. - Produção de textos com estruturação (início, meio e fim). 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura fluente. - Boa compreensão textual. - Dificuldade para a escrita de palavras com ortografia complexa. - Realiza produção de textos com estruturação (início, meio e fim).

Quadro 7: Resposta aberta do questionário apresentado pelas professoras A, B e C em relação às características de desempenho dos escolares do GI para cada grupo.

Abaixo do grupo classe	Padrão do grupo classe	Superior ao grupo classe
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na leitura; leitura silabada. - Dificuldade na compreensão de textos. - Escrita de palavras com erros ortográficos. - Dificuldade na produção de textos. - Necessita de mediação constante do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Certa fluência na leitura e com vocabulário simples. - Apresenta compreensão de textos, porém, às vezes, necessita de mediação do professor. - Realiza a escrita de palavras com diferentes estruturas silábicas. - Realiza a produção de pequenos textos com estruturação (início, meio e fim). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta fluência na leitura. - Boa compreensão de textos longos. - Boa comunicação oral e vocabulário. - Realiza produção de textos com estruturação e coesão. - Excelente desempenho nas atividades propostas.

Quadro 8: Resposta aberta do questionário apresentado pelas professoras D, E e F em relação às características de desempenhos dos escolares do GII para cada grupo.

Desta forma, Dehaene (2012) salienta que “a etapa decisiva da leitura é a decodificação dos grafemas em fonemas, ou seja, uma passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva” (p.245) e que esta etapa e a compreensão textual se relacionam, pois “quanto mais rápida é a identificação de uma palavra, maior a capacidade de memória de trabalho referente às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, as quais são processos importantes para a compreensão de leitura” (CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012; CARDOSO; UVO; CAPELLINI, 2015, p.20). E que “de maneira inequívoca, crianças com dificuldades de leitura têm a leitura deficiente no nível da palavra, principalmente na conversão letra-som, e não no texto” (KAVANAGH; MATTINGLY, 1972; ANDRADE; NICOLAU; MACHADO, 2015, p. 166).

2) Análise dos registros realizados pelas professoras no Caderno de Tutoria, em situação de pré-aplicação e pós-aplicação nos encontros de tutoria instrucional.

A análise descritiva dos registros realizados pelas professoras no Caderno de Tutoria, em situações de pré-aplicação e pós-aplicação, teve por base verificar o efeito do trabalho docente em relação às habilidades preditoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita, orientações essas executadas pela pesquisadora em encontros de tutoria.

Mediante o Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor, PRIPROF-T elaborado, foi proposto às professoras o emprego de 33 estratégias com os escolares do GI.

A atividade no trabalho da consciência de Palavras apresentou 14 estratégias; a de Sílabas, 8; a de Fonemas, 8; a de Grafemas, 3, totalizando 33 estratégias.

No Quadro 7 encontram-se os registros do Caderno de Tutoria na pré-aplicação pelas três professoras, referidas com as letras A, B, C, submetidas à tutoria pela pesquisadora. Dessa forma, os registros são em relação às suas expectativas anteriormente à aplicação de cada estratégia do PRIPROF-T, elaborado.

Consciência de:	Qual é a expectativa da professora para o desempenho dos escolares nestas estratégias?					
	Profa.	Não realizarão	Realizarão com dificuldade	Realizarão com certa dificuldade	Realizarão com certa facilidade	Realizarão com facilidade
PALAVRAS Total : 14 estratégias.	A			1	5	8
	B			1		13
	C		4	1	1	8
SÍLABAS Total: 8 estratégias.	A		2	1		5
	B					8
	C				1	7
FONEMAS Total: 8 estratégias.	A			1	3	4
	B		1		7	
	C		1	1		6
GRAFEMAS Total: 3 estratégias.	A				2	1
	B		1		2	
	C				2	1

Quadro 9 - Expectativa das professoras em relação ao desempenho dos escolares do GI antes de cada estratégia (pré-aplicação) do PRIPROF-T elaborado, registrado nos encontros de tutoria com a pesquisadora.

Foi possível perceber, nos registros da professora A, na atividade para consciência de **Palavras**, que os escolares realizariam com certa dificuldade em uma estratégia: Estratégia 14 (segmentar palavras em frases); certa facilidade em cinco estratégias: Estratégias 4, 9, 10, 11 e 12 (discriminar e produzir rimas); facilidade nas demais oito estratégias: Estratégias 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 13 (reconhecer, produzir, discriminar rimas e segmentar palavras em frases). Na atividade para consciência de **Sílabas**, registrou que os escolares realizariam com dificuldade em duas estratégias: Estratégias 21 e 22 (isolar e excluir as sílabas inicial, final ou medial); certa dificuldade em uma estratégia: Estratégia 16 (segmentar sílabas); facilidade nas demais cinco estratégias: Estratégias 15, 17, 18, 19 e 20 (segmentar sílabas, identificar quantidade de sílabas na palavra, combinar sílabas para formar palavras). Na atividade para consciência de

Fonemas, assinalou que teriam certa dificuldade em uma estratégia: Estratégia 26 (segmentar fonemas); certa facilidade em três estratégias: Estratégias 28, 29 e 30 (subtrair e substituir os fonemas inicial, final ou medial) e facilidade nas demais quatro estratégias: Estratégias 23, 24, 25 e 27 (identificar fonemas inicial, final e medial, combinar fonemas). Na atividade de **Grafemas** referiu que realizariam com certa facilidade em duas estratégias: Estratégias 31 e 33 (corresponder grafema-fonema com substituição do fonema inicial, final ou medial; reconhecer sons de dígrafos/codificar/decodificar); facilidade em uma estratégia: Estratégia 32 (corresponder grafema-fonema com substituição do fonema inicial, final ou medial).

Em relação à professora B, suas expectativas na atividade para consciência de **Palavras** foram os escolares realizarem com certa dificuldade uma estratégia: Estratégia 9 (produzir rimas); com facilidade as demais estratégias: Estratégias 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13 e 14 (reconhecer, discriminar, produzir rimas, segmentar palavras em frases). Na atividade para consciência de **Sílabas**, demonstrariam facilidade em realizar todas as estratégias: Estratégias 1 a 8 (segmentar sílabas, identificar a quantidade de sílabas na palavra, combinar sílabas para formar palavra, isolar e excluir as sílabas inicial, final ou medial). Na atividade de **Fonemas**, anotou-se que teriam dificuldade em uma estratégia: Estratégia 23 (isolar o fonema inicial); certa facilidade em sete estratégias: Estratégias 24 a 30 (identificar fonema final ou medial, segmentar fonemas, combinar fonemas, subtrair e substituir os fonemas inicial, final ou medial). Na atividade para consciência de **Grafemas**, registrou-se que teriam dificuldade em uma estratégia: Estratégia 33 (reconhecer sons de dígrafos/codificar/decodificar palavras); certa facilidade em duas estratégias: Estratégias 31 e 32 (corresponder grafema-fonema com combinação de fonemas e substituição de fonemas inicial, final ou medial).

Já a professora C registrou suas expectativas da seguinte forma: na atividade para consciência de **Palavras** assinalou que realizariam com dificuldade em quatro estratégias: Estratégias 3, 6, 9 e 13 (reconhecer e produzir rimas, segmentar palavras em frases); certa dificuldade em uma estratégia: Estratégia 11 (produzir rimas); certa facilidade em uma estratégia: Estratégia 12 (produzir rimas); facilidade em oito estratégias: Estratégias 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10 e 14 (reconhecer, discriminar e produzir rimas, segmentar palavras em frases). Na atividade para consciência de **Sílabas**, realizariam com certa facilidade em uma estratégia: Estratégia 19 (identificar quantidade de sílaba na palavra); facilidade em sete estratégias: Estratégias 15, 16, 17, 18, 20, 21 e 22 (segmentar e combinar sílabas, isolar e excluir as sílabas inicial, final ou medial). Na atividade para consciência de **Fonemas**, realizariam com

dificuldade em uma estratégia: Estratégia 26 (segmentar fonemas); certa dificuldade em uma estratégia: Estratégia 23 (identificar fonema inicial); facilidade em seis estratégias: Estratégias 24, 25, 27, 28, 29 e 30 (identificar fonema final ou medial, combinar fonemas, subtrair e substituir fonemas inicial, final ou medial). Na atividade para consciência de **Grafemas**, anotou que teriam com certa facilidade em duas estratégias: Estratégias 32, 33 (corresponder grafema-fonema com combinação e substituição dos fonemas inicial, final ou medial, reconhecer sons de dígrafos; codificar/decodificar); e realizariam com facilidade em uma estratégia: Estratégia 31 (corresponder grafema-fonema com substituição de fonemas inicial, final ou medial).

O Quadro 8 mostra os registros das professoras A, B, C em relação ao desempenho dos escolares do GI no início (I.A.) e no decorrer de cada estratégia (D.A.), considerados **após** a aplicação do PRIPROF-T elaborado.

	Como foi o desempenho dos escolares no início da atividade (I.A.) e no decorrer da atividade (D.A.)?										
	Profa.	Não realizaram		Realizaram com dificuldade		Realizaram com certa dificuldade		Realizaram com certa facilidade		Realizaram com Facilidade	
		I.A.	D.A.	I.A.	D.A.	I.A.	D.A.	I.A.	D.A.	I.A.	D.A.
PALAVRAS	A					3	1	3	4	8	9
Total de 14 estratégias .	B			3	2			1		10	12
	C			5	3		1	2	1	7	9
SÍLABAS	A					1		2	3	5	5
Total de 08 estratégias.	B							3	2	5	6
	C							2	1	6	7
FONEMAS	A			1			2		1	7	5
Total de 08 estratégias.	B									8	8
	C			2						6	8
GRAFEMAS	A					1		1	2	1	1
Total de 03 estratégias.	B					1				2	3
	C					2			2	1	1

Quadro 10 - Desempenho dos escolares do GI no início (I.A.) e no decorrer da atividade (D.A.), considerado pelas professoras no momento da tutoria com a pesquisadora, **após** a aplicação de cada estratégia do PRIPROF-T elaborado.

Para a professora A, na atividade para consciência de **Palavras**, verificou no desempenho dos escolares do GI, no início (I.A.), certa dificuldade em três estratégias:

Estratégias 9, 11 e 12 (produzir rimas); certa facilidade em outras três estratégias: Estratégias 4, 10 e 13 (discriminar e produzir rimas, segmentar palavras em frases); facilidade em oito estratégias: Estratégias 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 14 (reconhecer, produzir e discriminar rimas, segmentar palavras em frases). No decorrer (D.A.), foi percebida certa dificuldade em uma estratégia: Estratégia 9 (produzir rimas); certa facilidade em quatro estratégias: Estratégias 10, 11, 12 e 13 (produzir rimas, segmentar palavras em frases); facilidade em nove estratégias: Estratégias 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 14 (reconhecer, discriminar e produzir rimas, segmentar palavras em frases). Na atividade para consciência de **Sílabas**, no início (I.A.), desempenharam com certa dificuldade em uma estratégia: Estratégia 21 (combinar sílaba); certa facilidade em duas estratégias: Estratégias 15 e 22 (segmentar sílabas, excluir sílabas inicial, final ou medial); facilidade em cinco estratégias: Estratégias 16, 17, 18, 19 e 20 (segmentar sílabas, identificar a quantidade de sílabas na palavra, combinar sílabas). No decorrer (D.A.), os escolares passaram a realizar com certa facilidade três estratégias: Estratégias 15, 21 e 22 (segmentar sílaba, excluir sílaba inicial, final ou medial, combinar sílaba); com facilidade cinco estratégias: Estratégias 16, 17, 18, 19 e 20 (segmentar sílaba, identificar a quantidade de sílaba na palavra, combinar sílaba). Na atividade para consciência de **Fonemas**, no início (I.A.), apresentaram dificuldade em uma estratégia: Estratégia 26; (segmentar fonemas); e facilidade em sete estratégias: Estratégias 23, 24, 25, 27, 28, 29 e 30 (isolar, subtrair e substituir o fonema inicial ou final, combinar fonemas). No decorrer (D.A.), notou-se certa dificuldade em duas estratégias: Estratégias 28 e 30 (subtrair fonema medial, substituir fonema medial); certa facilidade em uma estratégia: Estratégia 26 (segmentar fonemas); facilidade em cinco estratégias: Estratégias 23, 24, 25, 27 e 29 (isolar e subtrair os fonemas inicial, final ou medial, combinar fonemas), indicando certa dificuldade para a realização das atividades de subtração e substituição do fonema em posição medial de palavras. Por fim, na atividade de **Grafemas**, no início (I.A.), os escolares do GI realizaram com certa dificuldade uma estratégia: Estratégia 33 (reconhecer sons de dígrafos/codificar/decodificar); com certa facilidade uma estratégia: Estratégia 32, (corresponder grafema-fonema com substituição dos fonemas inicial, final ou medial); com facilidade uma estratégia: Estratégia 31 (corresponder grafema-fonema com substituição dos fonemas inicial, final ou medial). No decorrer (D.A.), os escolares passaram a realizar com certa facilidade duas estratégias: Estratégias 32 e 33 (corresponder grafema-fonema com substituição dos fonemas inicial, final ou medial, reconhecer sons de dígrafos/codificar/decodificar); com

facilidade uma estratégia: Estratégia 31 (corresponder grafema-fonema com substituição dos fonemas inicial, final ou medial).

Para a professora B, quanto ao desempenho dos escolares do GI em relação à atividade para consciência de **Palavras**, no início (I.A.), ocorreu dificuldade em três estratégias: Estratégias 1, 2 e 13 (reconhecer rimas, segmentar palavras em frases); certa facilidade em uma estratégia: Estratégia 9 (produzir rimas); facilidade em dez estratégias: Estratégias 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14 (reconhecer, discriminar e produzir rimas, segmentar palavras em frases) . No decorrer (D.A.), os escolares apresentaram dificuldade em duas estratégias: Estratégias 1 e 2 (reconhecer rimas); facilidade em doze estratégias: Estratégias 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 (reconhecer, discriminar e produzir rimas, segmentar palavras em frases). Na atividade para consciência de **Sílabas**, houve, no início (I.A.), certa facilidade para realizar três estratégias: Estratégias 15, 16 e 18 (segmentar sílabas); facilidade em cinco estratégias: Estratégias 17, 19, 20, 21 e 22 (segmentar e combinar sílabas, identificar quantidade de sílabas na palavra, isolar e excluir sílabas inicial, final ou medial). No decorrer (D.A.), os escolares realizaram com certa facilidade duas estratégias: Estratégias 15, 16 (segmentar sílabas); com facilidade seis estratégias: Estratégias 17, 18, 19, 20, 21 e 22 (segmentar e combinar sílabas, identificar quantidade de sílabas na palavra, isolar e excluir sílabas inicial, final ou medial). Na atividade para consciência de **Fonemas**, no início (I.A.) e no decorrer (D.A.), percebeu-se facilidade em todas as oito estratégias: Estratégia 23 à 30 (identificar, subtrair e substituir o fonema inicial, final ou medial, segmentação e combinação fonêmica). Na atividade para consciência de **Grafemas**, no início (I.A.), ocorreu certa dificuldade uma estratégia: Estratégia 31(reconhecer sons de dígrafos/codificar/decodificar); facilidade em duas estratégias: Estratégias 32 e 33 (corresponder grafema-fonema com substituição dos fonemas inicial, final ou medial). No decorrer (D.A.), os escolares passaram a realizar com facilidades todas as três estratégias: Estratégias 31 a 33 (corresponder grafema-fonema com substituição dos fonemas inicial, final ou medial, reconhecer sons de dígrafos/codificar/decodificar).

E, para a professora C, em relação à atividade para consciência de Palavras, no início (I.A.), referiu que os escolares realizaram com dificuldade em cinco estratégias: Estratégias 6, 9, 10, 11 e 13 (produzir rimas, segmentar palavras em frases); certa facilidade em duas estratégias: Estratégias 4 e 12 (discriminar e produzir rimas); facilidade em sete estratégias: Estratégias 1, 2, 3, 5, 7, 8 e 14 (reconhecer e discriminar rimas, segmentar palavras em frases). No decorrer (D.A.), foi notada dificuldade em três estratégias: Estratégias 6, 9 e 11

(produzir rimas); certa dificuldade em uma estratégia: Estratégia 13 (segmentar palavras em frases); certa facilidade em uma estratégia: Estratégia 12 (produzir rimas); facilidade em nove estratégias: Estratégias 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10 e 14 (reconhecer, discriminar e produzir rimas, segmentar palavras em frases). Em tutoria com a professora C, esta referiu que os escolares apresentaram dificuldade na realização da segmentação de palavras em frases (Estratégia 13), no início (I.A.) e no decorrer (D.A.), complementando que *“os escolares estão acostumados a marcar as sílabas e não palavra em frases; esta estratégia gerou uma confusão para eles”*. Entretanto, na seguinte (Estratégia 14), executaram com facilidade, no início da atividade (I.A.), e no decorrer (D.A.). Na atividade para consciência de **Sílabas**, no início (I.A.), os escolares tiveram certa facilidade em duas estratégias: Estratégias 18, 19, (segmentar sílabas, identificar a quantidade de sílabas na palavra); facilidade em seis estratégias: Estratégias 15, 16, 17, 20, 21 e 22 (segmentar e combinar sílabas, isolar e excluir as sílabas inicial, final ou medial). No decorrer (D.A.), houve certa facilidade em uma estratégia: Estratégia 19 (identificar a quantidade de sílabas na palavra); facilidade em sete estratégias: Estratégias 15, 16, 17, 18, 20, 21 e 22 (segmentar e combinar sílabas, isolar e excluir as sílabas inicial, final ou medial). Na atividade para consciência de **Fonemas**, no início (I.A.), os escolares realizaram com dificuldade em duas estratégias: Estratégias 23 e 26 (identificar fonema inicial, segmentar fonemas); facilidade em seis estratégias: Estratégias 24, 25, 27, 28, 29 e 30 (identificar o fonema final ou medial, combinar fonemas, subtrair e substituir os fonemas inicial, final ou medial). No decorrer (D.A.), passaram a realizar com facilidade todas as estratégias. Na atividade para consciência de **Grafemas**, no início (I.A.), ocorreu certa dificuldade em duas estratégias: Estratégias 32 e 33 (corresponder grafema-fonema com substituição dos fonemas inicial, final ou medial, reconhecer sons de dígrafos/codificar/decodificar); facilidade em uma estratégia: Estratégia 31 (corresponder grafema-fonema com substituição dos fonemas inicial, final ou medial). No decorrer (D.A.), os escolares realizaram com certa facilidade duas estratégias: Estratégias 32 e 33 (corresponder grafema-fonema com substituição dos fonemas inicial, final ou medial, reconhecer sons de dígrafos/codificar/decodificar); com facilidade uma estratégia: Estratégia 31 (corresponder grafema-fonema com substituição dos fonemas inicial, final ou medial).

O Quadro 9 mostra, ainda, o desempenho dos escolares do GI em relação ao objetivo de cada estratégia, a contribuição da tutoria pela pesquisadora às professoras e a confirmação ou não de tais estratégias anteriormente realizadas em contexto escolar.

	Objetivo foi alcançado?	Contribuição da tutoria.			Estratégia já era realizada na escola ainda que com outro objetivo?			
		SIM	NÃO	AUXILIOU	DIFICULTOU	NÃO CONTRIBUIU	SIM	NÃO
Prof.								
PALAVRAS Total de 14 estratégias.	A	14		14			7	7
	B	14		14			6	8
	C	14		14			8	6
SÍLABAS Total de 08 estratégias.	A	8		8				8
	B	8		8				8
	C	8		8			5	3
FONEMAS Total de 08 estratégias.	A	7	1	8			1	7
	B	8		8				8
	C	8		8			1	7
GRAFEMAS Total de 03 estratégias.	A	3		3				3
	B	3		3			1	2
	C	3		3			1	2

Quadro 11 - Tutoria realizada com as professoras.

Foi possível verificar que para cada atividade - consciência de Palavras, Sílabas, Fonemas e Grafemas, do PRIPROF-T elaborado - o objetivo das estratégias realizadas de forma coletiva, em sala de aula, pelas professoras A, B, C foi alcançado. Exceto na Estratégia 26, em que a professora A referiu não o ter conseguido na primeira aplicação, havendo, assim, a necessidade de executá-la mais uma vez.

Durante a tutoria com as professoras A, B, C, foi-lhes perguntado a respeito do conhecimento ou não das estratégias e da sua realização ou não anteriormente ao presente estudo.

Como podemos verificar no quadro acima, as atividades mais realizadas, antes da aplicação do presente estudo, foram as da consciência de Palavras; somente a professora C referiu a da consciência de Sílabas e de Fonemas, entretanto, apenas objetivando identificar somente o fonema em posição inicial das palavras.

A atividade para consciência de Grafemas já tinha sido efetuada pelas professoras B e C, porém relataram que, de forma geral, as de Palavras, Sílabas, Fonemas e Grafemas,

realizadas anteriormente ao presente estudo, tinham como objetivo principal reconhecer, discriminar, produzir rimas; segmentar palavras em frases; segmentar, combinar, substituir as sílabas em posições inicial, final ou medial e reconhecer os dígrafos em palavras, apenas por meio de textos ou atividades escritas, e não de forma oral, como foi amplamente trabalhado no PRIPROF-T, elaborado neste estudo.

Em relação à contribuição da tutoria realizada às professoras A, B, C, elas referiram, de forma unânime, a importância de receber orientações a respeito das habilidades preditoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente, de como trabalhar as habilidades fonológicas em contexto escolar, pelo profissional fonoaudiólogo. Além disso, as orientações, desenvolvimento das estratégias de forma sistemática e monitoramento do desempenho dos escolares auxiliaram-nas no progresso, principalmente, dos escolares que apresentavam baixo rendimento na leitura e escrita, intervindo diretamente e identificando de forma precoce os escolares de risco para os problemas de leitura.

Esse fato pode ser constatado pelo relato, por escrito, das professoras A, B, C, após finalizarem toda a aplicação do PRIPROF-T elaborado e proposto neste estudo.

A professora A fez a seguinte observação: *“A tutoria realizada pela pesquisadora foi muito boa, pois pôde intervir com orientações para um direcionamento ou redirecionamento da prática pedagógica, uma vez que possui conhecimentos específicos na área. Contribuiu com o professor, para o trabalho do professor e para a aprendizagem dos alunos”*.

A professora B referiu: *“O trabalho desenvolvido em sala nesses meses foi de extrema importância na melhoria da aprendizagem dos alunos, colaborando com o trabalho didático da professora”*.

A professora C salientou: *“A tutoria foi ótima. O trabalho feito na sala favoreceu o aprendizado dos alunos com problemas na alfabetização e ainda melhorou os que estavam em níveis mais avançados. Foi uma intervenção proveitosa para os alunos e para mim, professora”*.

Nicolau, Andrade e Pinheiro (2012) ressaltam a importância da utilização de métodos e meios que valorizem o educando, ao mesmo tempo permitindo ao professor ter postura de responsividade, ou seja, atuar de maneira precoce e preventiva, buscando propostas de trabalho em práticas teóricas e empíricas embasadas em literatura cientificamente comprovada, sendo também imprescindível prática pedagógica apoiada no conhecimento sólido dos desenvolvimentos cognitivo e linguístico para entender os desafios psicoeducacionais enfrentados dentro da escola.

Com relação à hipótese levantada para este estudo, quanto ao fato de um Programa de resposta à intervenção ser realizado coletivamente nos escolares em fase inicial de alfabetização, contemplando estratégias com características fonológicas, associado à correspondência grafema-fonema as quais podem auxiliar o professor na identificação de escolares de risco para os problemas de leitura e oportunizar todos os escolares como prevenção - a primeira etapa do modelo de resposta à intervenção (RTI) - os resultados mostraram que, de forma geral, possibilitou às professoras que receberam a tutoria identificar os reais escolares de risco para os problemas de leitura, especificamente, nos escolares do grupo GI, por meio do monitoramento de seus desempenhos e progressos em relação às habilidades importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita. Além disso, os dados demonstraram que o desempenho de ambos os grupos, GI e GII, em situação de pré-testagem, foi inferior às habilidades fonológicas e de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009), podendo ser indicativo de pouco conhecimento acerca da natureza do sistema alfabético de escrita, do português brasileiro, ou então, a falta de ensino sistematizado para poderem refletir sobre o sistema sonoro da língua, o qual possui a função de distinguir significados (DEUSCHLE; CEHELLA, 2009; GUPTA; TISDALE, 2009; SCLiar-CABRAL, 2013).

Assim, um sistema de ensino que não prioriza a alfabetização levando em conta a base alfabética provoca agravamento da situação do escolar, passando a apresentar falhas na identificação e percepção dos mecanismos de conversão letra-som, o que resulta na manutenção ou mesmo acentuação das dificuldades mensuráveis pelo seu desempenho em comparação com seu grupo-classe (BERNINGER; ABBOTT; VEREMEULEN; FULTON, 2006; ZIOLKOWSKA, 2007; CAPELLINI; NAVAS, 2008; CAPELLINI; LANZA, 2010).

6 CONCLUSÕES

O Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, elaborado para este estudo, PRIPROF-T, foi composto por estratégias designadas para o desenvolvimento da consciência de como os fonemas são utilizados em nossa língua para formar palavras e como estes fonemas são representados pelos grafemas, e efetuado a partir da tutoria instrucional realizado pela pesquisadora e direcionado as professoras de seus respectivos escolares, em sala de aula, conforme a primeira etapa do modelo de Resposta à Intervenção (RTI).

O PRIPROF-T elaborado foi modificado quanto à disposição das tarefas e à seleção de figuras após a realização do estudo de aplicabilidade, que demonstrou a viabilidade de ser aplicado com os escolares do 2º ano do ensino fundamental e aplicabilidade em contexto escolar.

Em relação à tutoria instrucional, esta contou não somente com o Caderno de Tutoria para monitoramento do progresso no desempenho dos escolares submetidos à intervenção, como também com esclarecimento das professoras sobre a forma de potencializar as habilidades fonológicas em tais escolares em início da alfabetização.

De acordo com os achados apresentados no estudo 2, o Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema, com tutoria ao professor – PRIPROF-T, foi eficaz para os escolares do 2º ano do ensino fundamental, comprovado pela melhora das habilidades fonológicas em situação de pós-testagem em comparação à pré-testagem. Dentre os 60 escolares do grupo GI, oito escolares foram identificados como de risco para os problemas de leitura, não respondendo ao Programa elaborado, demonstrando que, ao utilizar a metodologia adequada para a realização da identificação precoce, há efetiva diminuição de falso-positivo.

O Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), tendo como base o presente estudo, proporcionou aos professores, submetidos à tutoria instrucional centrada no treino das habilidades fonológicas, maior segurança para identificar os escolares de risco para os problemas de leitura, por monitorarem o progresso de habilidades comprovadamente importantes para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita.

Dessa forma, a tutoria parece ser de grande valor para a implementação na realidade brasileira a fim de efetivamente auxiliar o professor a identificar, precocemente, os escolares em fase inicial de alfabetização e realizar a intervenção necessária.

Sugere-se assim, ser de suma importância ao profissional alfabetizador ter amplo conhecimento do processo de leitura e de habilidades subjacentes à esta aprendizagem desde a graduação para que tenham domínio deste ensino a fim de possibilitar aos escolares da educação infantil e principalmente, nos três primeiros anos de alfabetização competência necessária e base essencial para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita em um sistema de escrita alfabético como o português brasileiro.

Salientamos que uma das limitações deste estudo foi o Programa de resposta à intervenção fonológica, associado à correspondência grafema-fonema com tutoria ao professor - PRIPROF-T, elaborado, ter sido aplicado nos escolares de ensino público municipal e no interior do Paraná. Desse modo, em estudos posteriores, sugere-se a condução de estudos com amostras representativas, incluindo os de ensino particular a fim de conhecer o impacto de diferentes metodologias e propiciar qualidade educacional, visto que as habilidades fonológicas, associadas à correspondência grafema-fonema, favorecem o desenvolvimento da leitura e escrita, e a intervenção precoce auxilia na prevenção e identificação de escolares de risco para os problemas de leitura em início de alfabetização.

Os oito escolares do GI, que não responderam ao PRIPROF-T, elaborado neste estudo – primeira etapa do RTI, foram encaminhados para intervenção fonológica com tutoria ao professor em grupo menor e em contexto escolar - segunda etapa do RTI. Assim, os escolares que não responderem à intervenção na segunda etapa serão direcionados à avaliação interdisciplinar – terceira etapa do RTI, para investigação de possível quadro de transtornos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AL OTAIBA, S. et al. Predicting first grade reading performance from kindergarten response to tier 1 instruction. **Exceptional Children**, v. 77, n. 4, p. 453–470, 2011.

ALBUQUERQUE, E. G.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Campinas, v. 13, n. 38, p. 252-264, 2008.

ALÉGRIA, J.; LEYBAERT, J.; MOUSTY, P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In: GRÉGOIRE, J.; PIEÉRART, B. (Ed.). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 105-141.

ALGOZZINE, B. et al. Improving phonological awareness and decoding skills of high schools students from diverse backgrounds. **Preventing School Failure**, v. 52, n. 2, p. 67-70, 2008.

ALVES, L. M. et al. Introdução à dislexia do desenvolvimento. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. (Ed.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 21-40.

ANDRADE, O. V. C. A. **Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia**. 2010. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

ANDRADE, O. V.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. Identificação precoce do risco para transtorno da atenção e da leitura em sala de aula. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 167-176, 2013.

ANDRADE, O. V. C. A; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. **Modelo de resposta à intervenção: RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2014a.

ANDRADE, O. V.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. Caracterização do perfil cognitivo-linguístico de escolares com dificuldades de leitura e escrita. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, p. 358-367, 2014b.

ANDRADE, O.V.C.A.; NICOLAU, A.A.; MACHADO, A.C. A importância das propostas de identificação e intervenção precoces para a educação brasileira. In: ANDRADE, O.V.C.A.; OKUDA, P.M.M.; CAPELLINI, S.A. (Org.) **Tópicos em transtornos de aprendizagem**: parte IV. Marília: Fundepe: Cultura Acadêmica, 2015. p. 160-176.

ARAÚJO, M. R.; MINERVINO, C. A. S. M. Avaliação cognitiva: leitura, escrita e habilidades relacionadas. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 859-65, 2008.

BALL, E. W.; BLACHMAN, B. A. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? **Reading Research Quarterly**, p. 49-66, 1991.

BARRRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p. 491-502, 2000.

BATISTA, A. O. **Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano**: proposta de elaboração de um protocolo de avaliação ortográfica. 2011. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

BERKELEY, S. et al. Implementation of response to intervention: a snapshot of progress. **Journal of Learning Disabilities**, v. 42, p. 85-95, 2009.

BERNINGER, V. W. et al. Paths to reading comprehension in at-risk second-grade readers. **Journal of Learning Disabilities**, n. 39, v. 4, p. 334-351, 2006.

BILLARD, C. et al. Troubles d'acquisition de la lecture en cours e'le'mentaire: facteurs cognitifs, sociaux et comportementaux dans un e'chantillon de 1062 enfants. **Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique**, v. 57, p. 191-203, 2009.

BLISCHAK, D. M. Phonologic awareness: Implications for individuals with little or no functional speech. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 10, p. 245-254, 1994.

BOETS, B. et al. Auditory processing, speech perception and phonological ability in pre-school children at high-risk for dyslexia: a longitudinal study of the auditory temporal processing theory. **Neuropsychologia**, v. 45, n. 8, p. 1608-1620, 2007.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. **Nature**, v. 271, p. 746-747, 1978.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. **Nature**, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2012

BREZNITZ, Z. **Fluency in reading**: synchronization of processes. Routledge, 2006.

BROOM, Y. M.; DOCTOR, E. A. Developmental phonological dyslexia: a case study of the efficacy of a remediation programme. **Cognitive Neuropsychology**, v. 12, n. 7, p. 725-766, 1995.

BRYANT, P. E. et al. Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. **Developmental Psychology**, n. 26, p. 429-438, 1990.

BUARQUE, C. **A urgência na educação**. São Paulo: Moderna, 2011.

BYRNE, B. **The foundation of literacy**: the child's acquisition of the alphabetic principle. Hove, UK: Psychology Press, 1998.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística—pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, L. C. A Ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 61-96.

CALHOON, M. B. Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 38, n. 5, p. 424-433, 2005.

CAPELLINI, S. A. Distúrbios de aprendizagem versus dislexia. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Org.). **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 2004. p. 862-876.

CAPELLINI, S. A. et al. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1º ano escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 81, p. 367-375, 2009.

CAPELLINI, S. A. et al. Eficácia do programa de treinamento fonológico, correspondência grafema-fonema e treinamento fonológico associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para dislexia. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 167-194.

CAPELLINI, S. A. Dificuldades de aprendizagem. In: GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar**. Curitiba: CRV, 2012. p. 9-18.

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 48, p. 17-23, 2000.

CAPELLINI, S. A.; FUKUDA, M. T. M. Treinamento fonológico associado à correspondência grafema-fonema em escolares do 2º ano do ensino fundamental: proposta de um modelo de intervenção para professores. In: GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar**. Curitiba: CRV, 2012. p. 197-208.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CARDOSO, A. C. V. Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 235-251, 2008.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. **Transtornos de aprendizagem e transtornos de atenção: da avaliação à intervenção**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; PADULA, N. A. M. R. Dislexia e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. (Org.). **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção**. São José dos Campos: Pulso, 2010. p. 63-76.

CAPELLINI, S. A.; LANZA, S. C. Desempenho de escolares em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 3, p. 239-244, 2010.

CAPELLINI, S. A.; NAVAS, A. L. G. P. Questões e desafios atuais na área da aprendizagem e dos distúrbios de leitura e escrita. In: ZORZI, J.; CAPELLINI, S. **Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2008. p. 15-28.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; PINHEIRO, F. H. Eficácia do programa de remediação metafonológica e de leitura para escolares com dificuldades de aprendizagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 16, n. 2, p. 189-97, 2011.

CAPELLINI, S. A.; SALGADO, C. A. Avaliação fonoaudiológica do distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos, diagnóstico diferencial e manifestações clínicas. In: CIASCA, S. M. (Org.). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 141-164.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memmon, 2000.

CAPOVILLA, F. C. et al. (Org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2. ed. São Paulo: Memmon, 2005.

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

CARAVOLAS, M.; VOLÍN, J.; HULME, C. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 92, n. 2, p. 107-139, 2005.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARDOSO, M.H.; UVO, M.F.; CAPELLINI, S.A. Perfil de desempenho em habilidades metalingüísticas, leitura e compreensão leitora em escolares do 3º ao 5º ano do ensino público fundamental. In: ANDRADE, O.V.C.A.; OKUDA, P.M.M.; CAPELLINI, S.A. (Org.). **Tópicos em transtornos de aprendizagem**: parte IV. Marília: Fundepe: Cultura Acadêmica, 2015. p. 19-40.

CÁRNIO, M.S et al. Habilidades de consciência fonológica e letramento em crianças do ensino fundamental. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 11, n. 4, p. 231-242, 2006.

CARROLL, J. M. et al. The development of phonological awareness in preschool children. **Developmental Psychology**, v. 39, n. 5, p. 913, 2003.

CASTLES, A.; COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? **Cognition**, v. 91, p. 77-111, 2004.

CATTS, H. W. et al. Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 32, p. 38-50, 2001.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO INSPER. **Panorama educacional brasileiro**. São Paulo, out. 2014. Disponível em: <<http://www.insper.edu.br/cpp/>>. Acesso em: 26 maio 2015.

CHARD, J.; DICKSON, V. Phonological awareness: instrucional and assessment guidelines. **Intervention in School and Clinic**, v. 34, n. 5, p. 261-215; 1999.

CLAY, M. Learning to be learning disabled. **New Zealand Journal of Educational Studies**, v. 22, n. 2, p. 155-173, 1987.

CUNHA, V. L. O. **Avaliação de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em provas de habilidades metalingüísticas - PROHMELE**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura – PROHMELE. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 1, p. 56-68, 2009.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Leitura: decodificação ou obtenção do sentido? **Revista Teias**, v. 10, n. 19, 2009.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PROHMELE**: provas de habilidade metalinguística e de leitura. Rio de Janeiro: Revinter, 2009.

CUNHA, V. L. O. CAPELLINI, S. A. Análise psicolinguística e cognitivo-linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura realizadas em escolares de 2ª a 5ª série. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 5, p. 772-783, 2010.

CUNHA, V.L.O.; SILVA, C.; CAPELLINI, S.A. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.29, n.1, p. 799-807.

CUNNINGHAM, A.; CARROLL, J. Age and schooling effects on early and phoneme awareness. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 109, p. 248-255, 2011.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler / Stanislas Dehaene; tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DENTON, C. A.; MATHES, P. G. Intervention for struggling readers: Possibilities and challenges. In: FOORMAN, B. R. (Ed.). **Preventing and remediating reading difficulties**: bringing science to scale. Timonium: York Press, 2003. p. 229-251.

DEUSCHLE, V. P.; CECHELLA, C. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 2, p. 194-200, 2009.

ELBRO, C.; BORSTROM, I.; PETERSEN, D. K. Predicting dyslexia from kindergarten: the importance of distinctness of phonological representations of lexical items. **Reading Research Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 36-60, 1998.

ETCHEPAREBORDA, M. C. La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de La conciencia fonológica. **Revista de Neurología**, v. 36, p. 13-19, 2003. Supl.1.

FLETCHER, J. et al. **Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLETCHER, J. M.; DENTON, C. Validity of alternative approaches to the identification of LD: operationalizing unexpected underachievement. In: NATIONAL RESEARCH CENTER ON LEARNING DISABILITIES RESPONSIVENESS-TO-INTERVENTION SYMPOSIUM, 2003, Kansas City. **Proceedings...** Kansas City: National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention, 2003.

FLETCHER, J.; VAUGHN, S. Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. **Child Development Perspectives**, v. 3, p. 30-37, 2009.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D. Treatment validity: a unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. **Learning Disabilities Research and Practice**, v. 13, n. 4, p. 204–219, 1998.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Introduction to response to intervention: what, why, and how valid is it? **Reading Research Quarterly**, v. 41, p. 93-99, 2006.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; SPEECE, D. L. Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. **Learning Disability Quarterly**, v. 25, p. 33–45, 2002.

FUCHS, L. S.; VAUGHN, S. Responsiveness-to-Intervention: a decade later. **Journal of Learning Disabilities**, v. 45, n. 3, p. 195–203, 2012.

FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S. A. Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 783-790, 2012.

FURNARI, E. **Assim assado**. Moderna: São Paulo, 2003.

GERMANO, G. D. **Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldade de aprendizagem.** 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. Perfil de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem em instrumento de avaliação de habilidades metafonológicas (PROHFON). In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. (Org.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas.** Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 95-106.

GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CUNHA, V. L. O. Avaliação e intervenção nas habilidades metalingüísticas. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. (Org.). **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção: da avaliação à intervenção.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010. p. 35-48.

GIJSEL, M. A. R.; BOSMAN, A. M. T.; VERHOEVEN, L. Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgments as predictors of early reading in dutch. **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, n. 6, p. 558-571, 2006.

GINDRI, G.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. B. Comparação do desempenho de crianças pré-escolares e de primeira série em tarefas envolvendo a memória de trabalho. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 10, n. 4, p. 201-206, 2005.

GINDRI, G.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. B. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, n. 19, v. 3, p. 313-322, 2007.

GONZÁLEZ, J. E. J.; GARCIA, C. R. H. Effects of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children. **Journal of Educational Psychology**, v. 87 n. 2, p. 193-201, 1995.

GRAY, A.; McCUTCHEN, D. Young readers' use of phonological information: phonological awareness, memory, and comprehension. **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, n. 4, p. 325-333, 2006.

GROSCHE, M.; VOLPE, R. J. Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems European. **Journal of Special Needs Education**, v. 28, n. 3, p. 254-269, 2013.

GUPTA, P.; TISDALE, J. Does phonological short-term memory causally determine vocabulary learning? Toward a computational resolution of the debate. **Journal of Memory and Language**, v. 61, n. 4, p. 481-502, 2009.

HAWELKA, S.; GAGL, B.; WIMMER, H. A dual-route perspective on eye movements of dyslexic readers. **Cognition**, v. 115, p. 367-379, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados SAEB/PROVA BRASIL 2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação/INEP, 2013. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

JONG, P. F. Phonological awareness and the use of phonological similarity in letter-sound learning. **Journal of Experimental Child Psychology**, v.98, n.3, p.131-152, 2007.

KAVANAGH, J.F.; MATTINGLY, I.D. (Ed.). **Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading**. Cambridge: MIT Press, 1972.

KAWANO, et al. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 9-18, jan./mar. 2011.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2001.

LAZZAROTTO, C.; CIELO, C. A. Consciência fonológica e sua relação com a alfabetização. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 7, n. 2, p. 15-24, 2002.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A. A criança pensa...e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 99-120.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LI, L.; WU, X. Effects of metalinguistic awareness on reading comprehension and the mediator role of reading fluency from grades 2 to 4. **PloS one**, v.10, n.3, p.e0114417, 2015.

LIBERMAN, I. Y. et al. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 18, p. 201-212, 1974.

LÓPEZ-ESCRIBANO, C.; BELTRÁN, J. A. Early predictors of reading in three groups of native spanish speakers: spaniards, gypsies, and latin americans. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 12, n. 1, p. 84-95, 2009.

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

LYON, G. R. et al. Learning disabilities. In: MASH, E.; BARKLEY, R. (Ed.). **Treatment of childhood disorders**. New York: Guilford, 2006. p. 512-591.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Desempenho em tarefas de leitura por meio do modelo RTI: resposta à intervenção em escolares do ensino público. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 89, p. 208-214, 2012.

MANN, V. A.; FOY, J. G. Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. **Annals of Dyslexia**, v. 53, n. 1, p. 149-173, 2003.

MARTINS DIAS, N.; BIGHETTI, C. A. Intervenção em habilidades metafonológicas em estudantes do ensino fundamental e desenvolvimento de leitura. **Psicologia em Revista**, v. 15, n. 3, p. 140-158, 2009.

MASCARELLO, L. J.; PEREIRA, M. M. A. Aspectos cognitivos na aprendizagem da leitura. **Revista Memento**, v. 4, n. 2, 2013.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MATTOS, D. P. A escola pública e a formação de professores através do pnaic: reflexões e inquietudes. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 2014, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPEL, 2014. v. 1, n. 3.

McKENZIE R. Obscuring vital distinctions: the oversimplification of learning disabilities within RTI. **Learning Disabilities Quarterly**, v. 32, p. 203-215, 2009.

MEIRELES, E.; CORREA, J. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 35-43, 2006.

MOOJEN, S. M. P. **A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

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

MORAIS, A. G. Prevenção de dificuldades de aprendizagem através de um ensino que promove a tomada de consciência de princípios regulares de nossa ortografia. In: BARBOSA, T. et al. (Org.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p. 17-32.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos. In: MORAIS A. G.; ALBUQUERQUE, E.; FERRAZ T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

MORAIS, J. et al. Literacy training and speech segmentation. **Cognition**, v.24, p.45-64, 1986.

MORAIS, J.; ALEGRIA, J.; CONTENT, A. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, n. 7, p. 415-443, 1987.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORAIS, J. **Criar leitores para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. Linguistic and cognitive skills in readers and nonreaders. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 2, p. 113-118, 2009.

NICOLAU, A. A.; ANDRADE, O. V. C. A.; PINHEIRO, F. H. Identificação precoce, estratégias de intervenção e orientação para professores de crianças de risco para problemas de leitura e escrita. In: GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar**. Curitiba: CRV, 2012. p. 209-228.

NUNES, C.; FROTA, S.; MOUSINHO, R. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 2, p. 207-212, 2009.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2009 Results: what students know and can do: student performance in reading, mathematics and science: volume I**. Paris, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **BRAZIL- Country Note - Result from PISA 2012**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-brazil.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

OKUDA, P. M. M. **Intervenção e identificação precoce dos transtornos do desenvolvimento da coordenação em escolares no início da alfabetização**. 2015. 132 f. Tese (Mestrado em Fonoaudiologia)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 4, p.555-560, 2010.

PAOLUCCI, J. F.; AVILA, C. R. B. Competência ortográfica e metafonológica: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4ª série. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 1, p. 48-55, 2009

PASIAN, M. S. **Tutoria centrada na leitura de livros: uma alternativa para alunos com dificuldades em leitura e escrita**. 2004. 89 f. Tese (Mestrado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, p. 175-184, 2005.

PETURSDOTTIR, A. L. et al. Brief experimental analysis of early reading interventions. **Journal of School Psychology**, v. 47, n. 4, p. 215-243, 2009.

PIASTA, S. B.; WAGNER, R. K. Learning letter names and sounds: effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 105, n. 4, p. 324-344, 2010.

PINHEIRO, A. M. V. Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 14, p. 537-551, 2001.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. 2. ed. Campinas: Livro Pleno, 2006.

PINHEIRO, F. H. **Elaboração de procedimento avaliativo-terapêutico computadorizado para escolares com dificuldades de aprendizagem**. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na aquisição inicial da leitura. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 32, n. 82, p. 213-227, 2012.

PUOLAKANAHO, A. et al. Assessment of three-and-a-half-year-old children's emerging phonological awareness in a computer animation context. **Journal of Learning Disabilities**, v. 36, n. 5, p. 416-423, 2003.

RAMUS, F.; SZENKOVITS, G. What phonological deficit? **Quarterly Journal Experimental Psychology**, v. 61, n. 1, p. 129-141, 2008.

REFUNDINI, D. C.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Treinamento da correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 83, p. 191-201, 2010.

REYNOLDS, C. R.; SHAYWITZ, S. E. Response to intervention: ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. **School Psychology Quarterly**, v.24, p.130-145, 2009.

ROITMAN, I.; RAMOS, M. N. **A urgência na educação**. São Paulo: Moderna, 2011.

RYDER, J. F.; TUNMER, W. E.; GREANEY, K. T. Explicit instruction in phonemic awareness and phonemically based decoding skills as an intervention strategy for struggling readers in whole language classrooms. **Reading and Writing**, v. 21, p. 349-369, 2008.

SALGADO, C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 179-188, 2004.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Relação entre desempenho infantil e em linguagem escrita e percepção do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 687-709, 2007.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista**, n. 38, p. 57-71, 2010.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbio de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2004.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L.; PEREIRA, L. D. Estimulando a consciência fonológica. In: PEREIRA, L. D.; SCHOCHAT, E. **Processamento auditivo central: manual de avaliação**. São Paulo: Lovise, 1997.

SANTOS, R. M.; SIQUEIRA, M. Consciência fonológica e memória. **Revista Fono Atual**, v. 5, n. 20, p. 48-53, 2002.

SARVER, D. E. et al. Attention problems, phonological short-term memory, and visuospatial short-term memory: differential effects on near-and long-term scholastic achievement. **Learning and Individual Differences**, v. 22, p. 8-19, 2012.

SCANLON, D. M. et al. Severe reading difficulties—Can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. **Exceptionality**, v. 13, n. 4, p. 209-227, 2005.

SCANLON, D. M. et al. Reducing the incidence of early reading difficulties: Professional development for classroom teachers vs. direct interventions for children. **Learning and Individual Differences**, v. 18, p. 346-359, 2008.

SHANKWEILER, D. et al. Comprehension and decoding: patterns of association in children with reading difficulties. **Scientific Studies of Reading**, v. 3, p. 69-94, 1999.

SHAPIRO, E. S.; SOLARI, E.; PETSCHER, Y. Use of a measure of reading comprehension to enhance prediction on the state high stakes assessment. **Learning and Individual Differences**, v. 18, n. 3, p. 316-328, 2008.

SCHNEIDER, W.; ROTH, E.; ENNEMOSER, M. Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. **Journal Education Psychological**, v. 92, n. 2, p. 284-295, 2000.

SCHOEN-FERREIRA, T. H. et al. Linguagem oral na escola de educação infantil: desenvolvendo habilidades metalinguísticas. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 13, n. 76, p. 13-18, 2004.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sagração do alfabeto**. São Paulo: Scortecci, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 43-47, 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema scliar de alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013.

SHAYWITZ, S. E.; MORRIS, R.; SHAYWITZ, B. A. The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. **Annual Review of Psychology**, v. 59, p. 451-475, 2008.

SHAYWITZ, S. E. Dyslexia. **New England Journal of Medicine**, v. 338, p. 307-312, 1998.

SHAYWITZ, S.; MODY, M.; SHAYWITZ, B.. Neural mechanisms in dyslexia. **Current Directions in Psychological Science**, v. 15, n. 6, p. 278- 281, 2006.

SHINN, M. Identifying students at risk, monitoring performance, and determining eligibility within response to intervention. **School Psychology Review**, v. 6, p. 601-617, 2007.

SILVA, C. **Programa de intervenção fonológica com escolares de risco para a dislexia: elaboração e intervenção**. 2013. 249 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, C.; ANDRADE, O. V.; FUKUDA, M. T. M. Modelo de resposta à intervenção: estratégias metafonológicas para uso do professor no contexto da sala de aula. In: CAPELLINI, S. A.; SAMPAIO, M. N.; OLIVEIRA, A. M. (Org.). **Tópicos em transtorno de aprendizagem – parte II: ênfase na perspectiva interdisciplinar**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2012. p. 159-167.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 2, p. 131-139, 2010.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho cognitivo-linguístico de escolares com distúrbio de aprendizagem. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 1, p. 131-137, 2011.

SILVA, B.; LUZ, T.; MOUSINHO, R. A eficácia das oficinas de estimulação em um modelo de resposta à intervenção. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 15-24, 2012.

SILVA, M. A.; OLIVEIRA, M. A.; CAETANO, M. R. O Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Vale do Paranhana: o contexto da prática. **Colóquio: revista do desenvolvimento regional Faccat**, v. 11, n. 2, p.45-53, 2014.

SNOW, C. E.; GRIFFIN, P.; BURNS, M. S. **Knowledge to support the teaching of reading**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

SNOWLING, M. J.; STACKHOUSE, J. **Dyslexia, fala e linguagem: um manual do profissional**. São Paulo: Artmed, 2004.

TENÓRIO, S. M. P. C. P.; ÁVILA, C. R. B. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 1, p. 30-38, 2012.

THATCHER, K. L. Phonological awareness in children with specific language impairment. **Dissertation Abstracts International**, v. 64, n. 5-B, p. 2158, 2003.

TONG, X.L. et al. Morphological awareness: a key to understanding poor reading comprehension in English. **Journal of Educational Psychology**, v.103, p. 523-534, 2011.

TORGESEN, J. K.; WAGNER, R. K.; RASHOTTE, C. A. Longitudinal studies of phonological processing and reading. **Journal of Learning Disabilities**, v. 27, p. 276-286, 1994.

TORGESEN, J. K. The response to intervention instructional model: some outcomes from a large-scale implementation in reading first schools. **Child Development Perspectives**, v. 3, p. 38-40, 2009.

VAESSEN, A.; BLOMERT, L. Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 105, p. 213-231, 2010.

VAUGHN, S.; FUCHS, L. S. Redefining learning disabilities as inadequate response to intervention: the promise and potential problems. **Learning Disabilities Research & Practice**, v. 18, p. 137-146, 2003.

VAUGHN, S.; LINAN-THOMPSON, S.; HICKMAN, P. Response to treatment as a means of identifying students with reading/learning disabilities. **Exceptional Children**, v. 69, p. 391-409, 2003.

VELLUTINO, F. R. et al. Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. **Journal of Educational Psychology**, v. 88, p. 601-638, 1996.

VILLAGRÁN, M. A. et al. Velocidad de nombrar y conciencia fonológica em el aprendizaje inicial de la lectura. **Psicothema**, Oviedo, v. 22, n. 3, p. 436-442, 2010.

WILLCUTT, E. G. et al. Etiology and neuropsychology of comorbidity between RD and ADHD: the case for multiple-deficit models. **Cortex**, v. 46, n. 10, p. 1345-1361, 2010.

ZIEGLER, J. C.; GOSWANI, U. Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. **Psychological Bulletin**, v. 131, n. 1, p. 3-29, 2005.

ZIOLKOWSKA, R. Early intervention for students with reading and writing difficulties. **Reading Improvement**, v. 44, n. 2, p. 76-86, 2007.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, J. L. A alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. In: ORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org.). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita**: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2008. p. 177-229.

ZORZI, J. L. **Falando e escrevendo**: desenvolvimento e distúrbios da linguagem oral e escrita. Curitiba: Melo, 2010.

ZOU, K. H; TUNCALL, K; SILVERMAN, S. G. Correlation and simple linear regression. **Radiology**, v. 227, n. 3, p. 617-622, 2003.

APÊNDICE A

CADERNO DE TUTORIA
PROGRAMA DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO FONOLÓGICA, ASSOCIADO À
CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA, COM TUTORIA AO PROFESSOR –
PRIPROF-T (PRÉ-APLICAÇÃO)

DATA:

Professor (a) avalie o desempenho dos escolares para cada estratégia respondendo às questões abaixo:

Estratégia selecionada para análise:
OBJETIVO:

Assinale com um X uma alternativa em cada linha

Questão a ser considerada antes da aplicação	Não realizarão	Realizarão com dificuldade	Realizarão com certa dificuldade	Realizarão com certa facilidade	Realizarão com facilidade
1. Qual é a expectativa da professora para o desempenho dos escolares nesta estratégia?					

APÊNDICE B

CADERNO DE TUTORIA PROGRAMA DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO FONOLÓGICA, ASSOCIADO À CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA, COM TUTORIA AO PROFESSOR – PRIPROF-T (PÓS-APLICAÇÃO)

DATA:

Questões a serem consideradas após a aplicação	Não realizaram	Realizaram com dificuldade	Realizaram com certa dificuldade	Realizaram com certa facilidade	Realizaram com facilidade
1. No início desta atividade, os escolares:					
2. No decorrer desta atividade, os escolares:					
3. O objetivo desta atividade foi alcançado? () Sim () Não					
4. A contribuição da tutoria (orientação prévia realizada pela pesquisadora-tutora à professora para aplicação desta atividade): () Auxiliou () Dificultou () Não contribuiu					
5. Essa atividade já é realizada na escola ainda que com outro objetivo? () Sim () Não					

APÊNDICE C

Questionário ao Professor(a) – Pré-teste

DATA:

Com este questionário, pretende-se conhecer o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita realizado em contexto escolar.

A sua colaboração é fundamental!

<p>1. A NATUREZA DE ESCRITA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO É:</p> <p>() SILÁBICO () ORTOGRÁFICO () ALFABÉTICO</p> <p>() NENHUMA DAS ANTERIORES – QUAL? _____</p>
<p>2. QUE TIPO DE ATIVIDADES SÃO FREQUENTEMENTE DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA?</p> <p>() FAMÍLIAS SILÁBICAS</p> <p>() SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS DENTRO DE FRASES</p> <p>() ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL</p> <p>() A NÍVEL DA SÍLABA INICIAL DAS PALAVRAS</p> <p>() A NÍVEL DA SÍLABA MEDIAL DAS PALAVRAS</p> <p>() A NÍVEL DA SÍLABA FINAL DAS PALAVRAS</p> <p>() TEXTOS DE DIVERSOS GÊNEROS</p> <p>() CORRESPONDÊNCIA DAS LETRAS COM SEUS RESPECTIVOS SONS</p> <p>() RIMA</p> <p>() TROCA DE LETRAS QUE DÃO ORIGEM A NOVAS PALAVRAS</p> <p>() ESCRITA DE PALAVRAS</p> <p>() ESCRITA DE FRASES</p> <p>() ESCRITA DE TEXTOS</p> <p>() MANIPULAÇÃO DAS SÍLABAS PARA FORMAR NOVAS PALAVRAS</p> <p>() IDENTIFICAÇÃO DO FONEMA INICIAL DAS PALAVRAS</p> <p>() IDENTIFICAÇÃO DO FONEMA FINAL DAS PALAVRAS</p> <p>() SEGMENTAÇÃO FONÊMICA DAS PALAVRAS</p> <p>() ANÁLISE FONÊMICA DAS PALAVRAS</p>
<p>3. AS ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA:</p> <p>() ESTÃO CONTIDAS SOMENTE NO LIVRO DIDÁTICO.</p> <p>() SÃO ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE OUTRO MATERIAL.</p> <p>QUAIS? _____</p>

<p>() SÃO ELABORADAS POR MIM, PROFESSOR (A).</p>
<p>4. COM QUE FREQUÊNCIA AS ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA SÃO REALIZADAS EM SALA DE AULA?</p> <p>() SEMANALMENTE () DIARIAMENTE () MENSALMENTE</p> <p>() OUTRAS: _____</p>
<p>5. É ENSINADO O NOME DAS LETRAS COM SEU CORRESPONDENTE FONOLÓGICO (VALOR SONORO)?</p> <p>() SIM () NÃO</p>
<p>6. VOCÊ SENTE ALGUMA DIFICULDADE PARA DESENVOLVER AS ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM SALA DE AULA?</p> <p>() SIM () NÃO</p> <p>() ÀS VEZES – DÊ EXEMPLOS: _____</p>
<p>7. VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS ESCOLARES EM FASE INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO?</p> <p>() SIM () NÃO</p>
<p>8. QUANTOS ESCOLARES EM SUA SALA DE AULA APRESENTAM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA?</p> <p>() 1 ESCOLAR () MENOS DE 5 ESCOLARES () MAIS DE 5 ESCOLARES</p>
<p>9. QUAIS OS TIPOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA ESSES ESCOLARES APRESENTAM?</p> <p>() LEITURA () ESCRITA () ORTOGRAFIA</p> <p>() PRODUÇÃO TEXTUAL</p>
<p>10. EM SUA OPINIÃO, A TUTORIA PROFISSIONAL (FONOAUDIÓLOGO) PARA ORIENTÁ-LA A RESPEITO DAS ATIVIDADES FONOLÓGICAS EM CONTEXTO ESCOLAR SERIA:</p> <p>() MUITO RUIM () RUIM () RAZOÁVEL () BOM () MUITO BOM</p>

11. DE MANEIRA INFORMAL CLASSIFIQUE O DESEMPENHO GERAL NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DOS SEUS ALUNOS CONFORME AS TRÊS COLUNAS:

Abaixo do grupo classe	Padrão do grupo classe	Superior ao grupo classe
_____% do grupo classe.	_____% do grupo classe.	_____% do grupo classe.

12. DESCREVA DE FORMA GERAL AS CARACTERÍSTICAS DO DESEMPENHO DE CADA GRUPO:

Abaixo do grupo classe	Padrão do grupo classe	Superior ao grupo classe

NOME:

IDADE:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE MAGISTÉRIO:

TURNOS DE TRABALHO:

POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO?

() SIM QUAL CURSO? _____ () NÃO

PROFESSOR REGENTE DA EDUCAÇÃO DE ESCOLARES QUE FREQUENTAM:

() APENAS O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

() OUTROS – QUAIS? _____

Muito obrigada pela sua colaboração.

A equipe de pesquisa.

APÊNDICE D**Questionário ao Professor(a) – Pós-teste**

DATA:

Com este questionário, pretende-se conhecer o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita realizado em contexto escolar.

A sua colaboração é fundamental!

1. A NATUREZA DE ESCRITA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO É:

- () SILÁBICO () ORTOGRÁFICO () ALFABÉTICO
 () NENHUMA DAS ANTERIORES – QUAL? _____

2. QUE TIPO DE ATIVIDADES FORAM **FREQUENTEMENTE** DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA?

- () FAMÍLIAS SILÁBICAS
 () SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS DENTRO DE FRASES
 () ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL
 () A NÍVEL DA SÍLABA INICIAL DAS PALAVRAS
 () A NÍVEL DA SÍLABA MEDIAL DAS PALAVRAS
 () A NÍVEL DA SÍLABA FINAL DAS PALAVRAS
 () TEXTOS DE DIVERSOS GÊNEROS
 () CORRESPONDÊNCIA DAS LETRAS COM SEUS RESPECTIVOS SONS
 () RIMA
 () TROCA DE LETRAS QUE DÃO ORIGEM A NOVAS PALAVRAS
 () ESCRITA DE PALAVRAS
 () ESCRITA DE FRASES
 () ESCRITA DE TEXTOS
 () MANIPULAÇÃO DAS SÍLABAS PARA FORMAR NOVAS PALAVRAS
 () IDENTIFICAÇÃO DO FONEMA INICIAL DAS PALAVRAS
 () IDENTIFICAÇÃO DO FONEMA FINAL DAS PALAVRAS
 () SEGMENTAÇÃO FONÊMICA DAS PALAVRAS
 () ANÁLISE FONÊMICA DAS PALAVRAS

3. AS ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA:

- () ESTÃO CONTIDAS SOMENTE NO LIVRO DIDÁTICO.
 () SÃO ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE OUTRO MATERIAL.
 QUAIS? _____

<p>() SÃO ELABORADAS POR MIM, PROFESSOR (A).</p>
<p>4. COM QUE FREQUÊNCIA AS ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA FORAM REALIZADAS EM SALA DE AULA?</p> <p>() SEMANALMENTE () DIARIAMENTE () MENSALMENTE</p> <p>() OUTRAS: _____</p>
<p>5. FOI ENSINADO O NOME DAS LETRAS COM SEU CORRESPONDENTE FONOLÓGICO (VALOR SONORO)?</p> <p>() SIM () NÃO</p>
<p>6. VOCÊ SENTIU ALGUMA DIFICULDADE PARA DESENVOLVER AS ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM SALA DE AULA?</p> <p>() SIM () NÃO</p> <p>() ÀS VEZES – DÊ EXEMPLOS: _____</p>
<p>7. VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS ESCOLARES EM FASE INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO?</p> <p>() SIM () NÃO</p>
<p>8. QUANTOS ESCOLARES EM SUA SALA DE AULA APRESENTAM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA?</p> <p>() 1 ESCOLAR () MENOS DE 5 ESCOLARES () MAIS DE 5 ESCOLARES</p>
<p>9. QUAIS OS TIPOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA ESSES ESCOLARES APRESENTAM?</p> <p>() LEITURA () ESCRITA () ORTOGRAFIA</p> <p>() PRODUÇÃO TEXTUAL</p>
<p>10. EM SUA OPINIÃO, A TUTORIA PROFISSIONAL (FONOAUDIÓLOGO) PARA ORIENTÁ-LA A RESPEITO DAS ATIVIDADES FONOLÓGICAS EM CONTEXTO ESCOLAR SERIA:</p> <p>() MUITO RUIM () RUIM () RAZOÁVEL () BOM () MUITO BOM</p>

11. DE MANEIRA INFORMAL CLASSIFIQUE O DESEMPENHO GERAL NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DOS SEUS ALUNOS CONFORME AS TRÊS COLUNAS:

Abaixo do grupo classe	Padrão do grupo classe	Superior ao grupo classe
_____ % do grupo classe.	_____ % do grupo classe.	_____ % do grupo classe.

12. DESCREVA DE FORMA GERAL AS CARACTERÍSTICAS DO DESEMPENHO DE CADA GRUPO:

Abaixo do grupo classe	Padrão do grupo classe	Superior ao grupo classe
NOME:		
IDADE:	FORMAÇÃO:	
TEMPO DE MAGISTÉRIO:	TURNOS DE TRABALHO:	
POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO? () SIM QUAL CURSO? _____ () NÃO		
PROFESSOR REGENTE DA EDUCAÇÃO DE ESCOLARES QUE FREQUENTAM: () APENAS O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL () OUTROS – QUAIS? _____		

Muito obrigada pela sua colaboração.

A equipe de pesquisa.

APÊNDICE E

FICHA DE RESPOSTA - PROTOCOLO DE IDENTIFICAÇÃO PRECOZE DOS PROBLEMAS DE LEITURA (CAPELLINI et al., 2009).

FOLHA DE RESPOSTA - PROTOCOLO DE IDENTIFICAÇÃO PRECOZE PARA OS PROBLEMAS DE LEITURA (CAPELLINI, et al., 2009)

Nome: _____ Idade: _____ Escola: _____ Data: _____
 Série: _____

1. Conhecimento do alfabeto:			2. Nomeação de letras/sons aleatórios:			2. Consciência fonológica I - Produção de rima:			2. Consciência fonológica II - Identificação de rima:			2. Consciência fonológica III - Segmentação silábica:								
letras	0	1	som	0	1		0	1		0	1	DISS	0	1	TRI	0	1	POLI	0	1
1			1			1			1			1			8			15		
2			2			2			2			2			9			16		
3			3			3			3			3			10			17		
4			4			4			4			4			11			18		
5			5			5			5			5			12			19		
6			6			6			6			6			13			20		
7			7			7			7			7			14			21		
8			8			8			8			8			14			21		
9			9			9			9			9								
10			10			10			10			10								
11			11			11			11			11								
12			12			12			12			12								
13			13			13			13			13								
14			14			14			14			14								
15			15			15			15			15								
16			16			16			16			16								
17			17			17			17			17								
18			18			18			18			18								
19			19			19			19			19								
20			20			20			20			20								
21			21			Total			Total			Total								
22			22																	
23			23																	
24			24																	
25			25																	
26			26																	
Total			27																	
			28																	
			29																	
			30																	
			Total																	

2. Consciência fonológica
 V - Síntese fonêmica:

DISS	0	1	TRI	0	1	POLI	0	1
1			8			15		
2			9			16		
3			10			17		
4			11			18		
5			12			19		
6			13			20		
7			14			21		
Total			Total			Total		

2. Consciência fonológica
 IV - Produção de palavras a partir do fonema dado:

	0	1	Palavras
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
Total			

2. Consciência fonológica

VI - Análise fonêmica:

DISS	0	1	TRI	0	1	POLI	0	1
1			8			15		
2			9			16		
3			10			17		
4			11			18		
5			12			19		
6			13			20		
7			14			21		
Total			Total			Total		

2. Consciência fonológica

VII - Identificação de som inicial:

DISS	0	1	TRI	0	1	POLI	0	1
1			8			15		
2			9			16		
3			10			17		
4			11			18		
5			12			19		
6			13			20		
7			14			21		
Total			Total			Total		

5. Atenção visual

Composta pelo subteste de identificação de palavras a partir de figuras:

	0	1
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
Total		

3. Memória de trabalho - Repetição de não-palavras

	0	1	Palavras		0	1	Palavras
1				14			
2				15			
3				16			
4				17			
5				18			
6				19			
7				20			
8				21			
9				22			
10				23			
11				24			
12				Total			
13							

4. Velocidade de acesso à informação fonológica

Composta pelo subteste de Nomeação rápida de objetos.

Tempo total:
Número de erros:

6. Leitura de palavras e não-palavras

		0	1	Produção		0	1	Produção
1	(FC)				21	(FL)		
2	(PL)				22	(IL)		
3	(PC)				23	(IL)		
4	(FL)				24	(IL)		
5	(PC)				25	(FC)		
6	(FC)				26	(IC)		
7	(IC)				27	(PL)		
8	(PL)				28	(FL)		
9	(IC)				29	(PL)		
10	(PL)				30	(PC)		
11	(PL)				31	(IL)		
12	(IC)				32	(PC)		
13	(FC)				33	(PL)		
14	(PL)				34	(PC)		
15	(IC)				35	(PL)		
16	(PL)				36	(PC)		
17	(PC)				37	(FC)		
18	(IL)				38	(PC)		
19	(PC)				39	(FL)		
20	(FL)				40	(PC)		
Total:								

7. Compreensão de frases a partir de figuras (close):

	0	1
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
Total		

APÊNDICE F

Tabela 1 – Distribuição da média, desvio-padrão, valor mínimo, valor máximo e valor de p, referentes ao desempenho dos escolares do GI em relação à quantidade máxima de estímulo oferecido em cada prova do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Par de Variáveis	N	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Sig. (p)
C.A. Pré	60	25,85	0,52	23,00	26,00	0,024*
C.A. Pré-Máx.	60	26,00	0,00	26,00	26,00	
L.S. Pré	60	10,13	7,19	0,00	26,00	< 0,001*
L.S. Pré Máx.	60	33,00	0,00	33,00	33,00	
P.R. Pré	60	7,60	5,02	0,00	17,00	< 0,001*
P.R. Pré Máx.	60	20,00	0,00	20,00	20,00	
I.R. Pré	60	16,58	3,53	3,00	20,00	< 0,001*
I.R. Pré Máx.	60	20,00	0,00	20,00	20,00	
S.S. Pré	60	19,78	3,18	1,00	21,00	< 0,001*
S.S. Pré Máx.	60	21,00	0,00	21,00	21,00	
P.P. Pré	60	17,87	3,48	7,00	21,00	< 0,001*
P.P. Pré Máx.	60	21,00	0,00	21,00	21,00	
S.F. Pré	60	6,83	5,36	0,00	19,00	< 0,001*
S.F. Pré Máx.	60	21,00	0,00	21,00	21,00	
A.F. Pré	60	3,12	5,58	0,00	19,00	< 0,001*
A.F. Pré Máx.	60	21,00	0,00	21,00	21,00	
I.S.I. Pré	60	8,25	5,82	0,00	21,00	< 0,001*
I.S.I. Pré Máx.	60	21,00	0,00	21,00	21,00	
M.T. Pré	60	21,20	1,99	15,00	24,00	< 0,001*
M.T. Pré Máx.	60	24,00	0,00	24,00	24,00	
I.P.F. Pré	60	9,80	0,84	5,00	10,00	0,039*
I.P.F. Pré Máx.	60	10,00	0,00	10,00	10,00	
L. Pré	60	31,72	10,38	1,00	40,00	< 0,001*
L. Pré Máx.	60	40,00	0,00	40,00	40,00	
C.F. Pré	60	17,90	2,01	9,00	20,00	< 0,001*
C.F. Pré Máx.	60	20,00	0,00	20,00	20,00	

Legenda: C.A.:conhecimento do alfabeto,L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, , I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória fonológica de trabalho, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. Pré: pré-testagem. Pré Máx.: quantidade máxima de estímulo oferecido. * estatisticamente significante. Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*.

Tabela 2 – Distribuição da média, desvio-padrão, valor mínimo, valor máximo e valor de p, referentes ao desempenho dos escolares do GII em relação à quantidade máxima de estímulo oferecido em cada prova do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Sig. (p)
C.A. Pré	57	25,75	0,71	22,00	26,00	0,010*
C.A. Pré-Máx.	57	26,00	0,00	26,00	26,00	
L.S. Pré	57	11,82	8,16	0,00	28,00	< 0,001*
L.S. Pré Máx.	57	33,00	0,00	33,00	33,00	
P.R. Pré	57	6,40	4,77	0,00	20,00	< 0,001*
P.R. Pré Máx.	57	20,00	0,00	20,00	20,00	
I.R. Pré	57	15,95	4,24	1,00	20,00	< 0,001*
I.R. Pré Máx.	57	20,00	0,00	20,00	20,00	
S.S. Pré	57	18,84	5,07	0,00	21,00	< 0,001*
S.S. Pré Máx.	57	21,00	0,00	21,00	21,00	
P.P. Pré	57	18,30	3,21	7,00	21,00	< 0,001*
P.P. Pré Máx.	57	21,00	0,00	21,00	21,00	
S.F. Pré	57	10,54	6,00	1,00	21,00	< 0,001*
S.F. Pré Máx.	57	21,00	0,00	21,00	21,00	
A.F. Pré	57	3,30	5,82	0,00	19,00	< 0,001*
A.F. Pré Máx.	57	21,00	0,00	21,00	21,00	
I.S.I. Pré	57	8,68	5,70	1,00	21,00	< 0,001*
I.S.I. Pré Máx.	57	21,00	0,00	21,00	21,00	
M.T. Pré	57	21,70	1,79	17,00	24,00	< 0,001*
M.T. Pré Máx.	57	24,00	0,00	24,00	24,00	
I.P.F. Pré	57	9,93	0,37	8,00	10,00	0,157
I.P.F. Pré Máx.	57	10,00	0,00	10,00	10,00	
L. Pré	57	34,98	6,10	0,00	40,00	< 0,001*
L. Pré Máx.	57	40,00	0,00	40,00	40,00	
C.F. Pré	57	17,63	1,80	12,00	20,00	< 0,001*
C.F. Pré Máx.	57	20,00	0,00	20,00	20,00	

Legenda: C.A.:conhecimento do alfabeto, L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, , I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória fonológica de trabalho, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras.Pré: pré-testagem. Pré Máx.: quantidade máxima de estímulo oferecido. * estatisticamente significante. Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*.

APÊNDICE G

Tabela 3 – Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares dos GI e GII nas habilidades fonológicas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Sig. (p)
L.S. Pré	GI	60	10,13	7,19	0,00	26,00	0,366
	GII	57	11,82	8,16	0,00	28,00	
	Total	117	10,96	7,69	0,00	28,00	
L.S. Pós	GI	60	29,08	3,71	15,00	33,00	< 0,001*
	GII	57	14,68	8,88	0,00	31,00	
	Total	117	22,07	9,86	0,00	33,00	
P.R. Pré	GI	60	7,60	5,02	0,00	17,00	0,177
	GII	57	6,40	4,77	0,00	20,00	
	Total	117	7,02	4,92	0,00	20,00	
P.R. Pós	GI	60	14,03	4,29	4,00	20,00	< 0,001*
	GII	57	7,40	4,53	0,00	19,00	
	Total	117	10,80	5,51	0,00	20,00	
I.R. Pré	GI	60	16,58	3,53	3,00	20,00	0,478
	GII	57	15,95	4,24	1,00	20,00	
	Total	117	16,27	3,89	1,00	20,00	
I.R. Pós	GI	60	18,32	2,15	9,00	20,00	0,001*
	GII	57	16,11	4,12	0,00	20,00	
	Total	117	17,24	3,43	0,00	20,00	
S.S. Pré	GI	60	19,78	3,18	1,00	21,00	0,474
	GII	57	18,84	5,07	0,00	21,00	
	Total	117	19,32	4,22	0,00	21,00	
S.S. Pós	GI	60	20,75	0,68	18,00	21,00	0,055
	GII	57	19,42	4,24	0,00	21,00	
	Total	117	20,10	3,06	0,00	21,00	
P.P. Pré	GI	60	17,87	3,48	7,00	21,00	0,383
	GII	57	18,30	3,21	7,00	21,00	
	Total	117	18,08	3,34	7,00	21,00	
P.P. Pós	GI	60	20,70	0,79	17,00	21,00	< 0,001*
	GII	57	18,67	3,28	6,00	21,00	
	Total	117	19,71	2,56	6,00	21,00	
S.F. Pré	GI	60	6,83	5,36	0,00	19,00	0,001*
	GII	57	10,54	6,00	1,00	21,00	
	Total	117	8,64	5,96	0,00	21,00	

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Sig. (p)
S.F. Pós	GI	60	17,10	4,43	1,00	21,00	< 0,001*
	GII	57	11,70	5,86	0,00	21,00	
	Total	117	14,47	5,82	0,00	21,00	
A.F. Pré	GI	60	3,12	5,58	0,00	19,00	0,940
	GII	57	3,30	5,82	0,00	19,00	
	Total	117	3,21	5,67	0,00	19,00	
A.F. Pós	GI	60	16,15	5,47	0,00	21,00	< 0,001*
	GII	57	4,96	6,75	0,00	20,00	
	Total	117	10,70	8,29	0,00	21,00	
I.S.I. Pré	GI	60	8,25	5,82	0,00	21,00	0,391
	GII	57	8,68	5,70	1,00	21,00	
	Total	117	8,46	5,74	0,00	21,00	
I.S.I. Pós	GI	60	19,68	2,91	5,00	21,00	< 0,001*
	GII	57	9,04	6,68	0,00	21,00	
	Total	117	14,50	7,38	0,00	21,00	
M.T. Pré	GI	60	21,20	1,99	15,00	24,00	0,154
	GII	57	21,70	1,79	17,00	24,00	
	Total	117	21,44	1,91	15,00	24,00	
M.T. Pós	GI	60	21,68	2,00	14,00	24,00	0,545
	GII	57	21,47	2,06	14,00	24,00	
	Total	117	21,58	2,02	14,00	24,00	
RAN Pré	GI	60	33,65	6,18	21,00	50,00	0,591
	GII	57	33,89	7,92	22,00	57,00	
	Total	117	33,77	7,05	21,00	57,00	
RAN Pós	GI	60	29,18	5,14	20,00	44,00	0,045*
	GII	57	31,86	6,96	21,00	56,00	
	Total	117	30,49	6,21	20,00	56,00	

Legenda: L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida de figuras* estatisticamente significante. Teste de *Mann-Whitney*.

APÊNDICE H

Tabela 4 - Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GI nas habilidades fonológicas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Par de Variáveis	N	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Sig. (p)
L.S. Pré	60	10,13	7,19	0,00	26,00	< 0,001*
L.S. Pós	60	29,08	3,71	15,00	33,00	
P.R. Pré	60	7,60	5,02	0,00	17,00	< 0,001*
P.R. Pós	60	14,03	4,29	4,00	20,00	
I.R. Pré	60	16,58	3,53	3,00	20,00	< 0,001*
I.R. Pós	60	18,32	2,15	9,00	20,00	
S.S. Pré	60	19,78	3,18	1,00	21,00	0,003*
S.S. Pós	60	20,75	0,68	18,00	21,00	
P.P. Pré	60	17,87	3,48	7,00	21,00	< 0,001*
P.P. Pós	60	20,70	0,79	17,00	21,00	
S.F. Pré	60	6,83	5,36	0,00	19,00	< 0,001*
S.F. Pós	60	17,10	4,43	1,00	21,00	
A.F. Pré	60	3,12	5,58	0,00	19,00	< 0,001*
A.F. Pós	60	16,15	5,47	0,00	21,00	
I.S.I. Pré	60	8,25	5,82	0,00	21,00	< 0,001*
I.S.I. Pós	60	19,68	2,91	5,00	21,00	
M.T. Pré	60	21,20	1,99	15,00	24,00	0,033*
M.T. Pós	60	21,68	2,00	14,00	24,00	
RAN Pré	60	33,65	6,18	21,00	50,00	< 0,001*
RAN Pós	60	29,18	5,14	20,00	44,00	

Legenda: L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida de figuras. * estatisticamente significativa. Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*.

APÊNDICE I

Tabela 5 - Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GII nas habilidades fonológicas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Sig. (p)
L.S. Pré	57	11,82	8,16	0,00	28,00	< 0,001*
L.S. Pós	57	14,68	8,88	0,00	31,00	
P.R. Pré	57	6,40	4,77	0,00	20,00	0,014*
P.R. Pós	57	7,40	4,53	0,00	19,00	
I.R. Pré	57	15,95	4,24	1,00	20,00	0,831
I.R. Pós	57	16,11	4,12	0,00	20,00	
S.S. Pré	57	18,84	5,07	0,00	21,00	0,320
S.S. Pós	57	19,42	4,24	0,00	21,00	
P.P. Pré	57	18,30	3,21	7,00	21,00	0,170
P.P. Pós	57	18,67	3,28	6,00	21,00	
S.F. Pré	57	10,54	6,00	1,00	21,00	0,039*
S.F. Pós	57	11,70	5,86	0,00	21,00	
A.F. Pré	57	3,30	5,82	0,00	19,00	0,001*
A.F. Pós	57	4,96	6,75	0,00	20,00	
I.S.I. Pré	57	8,68	5,70	1,00	21,00	0,520
I.S.I. Pós	57	9,04	6,68	0,00	21,00	
M.T. Pré	57	21,70	1,79	17,00	24,00	0,363
M.T. Pós	57	21,47	2,06	14,00	24,00	
RAN Pré	57	33,89	7,92	22,00	57,00	0,003*
RAN Pós	57	31,86	6,96	21,00	56,00	

Legenda: L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida de figuras. * estatisticamente significante. Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*.

APÊNDICE J

Tabela 6 – Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares dos GI e GII nas habilidades de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Variável	Grupo	N	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Sig. (p)
C.A. Pré	GI	60	25,85	0,52	23,00	26,00	0,483
	GII	57	25,75	0,71	22,00	26,00	
	Total	117	25,80	0,62	22,00	26,00	
C.A. Pós	GI	60	25,98	0,13	25,00	26,00	0,023*
	GII	57	25,82	0,50	24,00	26,00	
	Total	117	25,91	0,37	24,00	26,00	
I.P.F. Pré	GI	60	9,80	0,84	5,00	10,00	0,280
	GII	57	9,93	0,37	8,00	10,00	
	Total	117	9,86	0,66	5,00	10,00	
I.P.F. Pós	GI	60	9,97	0,26	8,00	10,00	0,537
	GII	57	9,95	0,29	8,00	10,00	
	Total	117	9,96	0,28	8,00	10,00	
L. Pré	GI	60	31,72	10,38	1,00	40,00	0,149
	GII	57	34,98	6,10	0,00	40,00	
	Total	117	33,31	8,69	0,00	40,00	
V.L. Pré	GI	60	127,12	153,46	30,00	1080,00	0,375
	GII	57	90,98	47,46	44,00	287,00	
	Total	117	109,37	115,34	30,00	1080,00	
L. Pós	GI	60	34,07	8,41	0,00	40,00	0,478
	GII	57	35,67	5,80	0,00	40,00	
	Total	117	34,85	7,27	0,00	40,00	
V.L. Pós	GI	60	91,08	90,00	32,00	612,00	0,960
	GII	57	74,70	29,66	36,00	192,00	
	Total	117	83,10	67,92	32,00	612,00	
C.F. Pré	GI	60	17,90	2,01	9,00	20,00	0,242
	GII	57	17,63	1,80	12,00	20,00	
	Total	117	17,77	1,91	9,00	20,00	
C.F. Pós	GI	60	17,60	2,06	11,00	20,00	0,853
	GII	57	17,32	2,61	8,00	20,00	
	Total	117	17,46	2,34	8,00	20,00	

Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, V.L.: velocidade de leitura de palavras e não-palavras. C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. * estatisticamente significativa. Teste de *Mann-Whitney*.

APÊNDICE K

Tabela 7 – Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GI nas habilidades de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Par de Variáveis	N	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Sig. (p)
C.A. Pré	60	25,85	0,52	23,00	26,00	0,039*
C.A. Pós	60	25,98	0,13	25,00	26,00	
I.P.F. Pré	60	9,80	0,84	5,00	10,00	0,039*
I.P.F. Pós	60	9,97	0,26	8,00	10,00	
L. Pré	60	31,72	10,38	1,00	40,00	< 0,001*
L. Pós	60	34,07	8,41	0,00	40,00	
V.L. Pré	60	127,12	153,46	30,00	1080,00	< 0,001*
V.L. Pós	60	91,08	90,00	32,00	612,00	
C.F. Pré	60	17,90	2,01	9,00	20,00	0,218
C.F. Pós	60	17,60	2,06	11,00	20,00	

Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, V.L.: velocidade de leitura de palavras e não-palavras. C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. * estatisticamente significante. Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*.

APÊNDICE L

Tabela 8 – Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GII nas habilidades de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Sig. (p)
C.A. Pré	57	25,75	0,71	22,00	26,00	0,462
C.A. Pós	57	25,82	0,50	24,00	26,00	
I.P.F. Pré	57	9,93	0,37	8,00	10,00	0,317
I.P.F. Pós	57	9,95	0,29	8,00	10,00	
L. Pré	57	34,98	6,10	0,00	40,00	0,040*
L. Pós	57	35,67	5,80	0,00	40,00	
V.L. Pré	57	90,98	47,46	44,00	287,00	< 0,001*
V.L. Pós	57	74,70	29,66	36,00	192,00	
C.F. Pré	57	17,63	1,80	12,00	20,00	0,821
C.F. Pós	57	17,32	2,61	8,00	20,00	

Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, V.L.: velocidade de leitura de palavras e não-palavras, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. * estatisticamente significante. Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*.

APÊNDICE M

Tabela 9 – Análise de Correlação entre as provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura e a prova de leitura de palavras e não-palavras, do GI.

Variável	Estatística	L. Pré	Variável	Estatística	L. Pós
C.A. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,157	C.A. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,209
	Significância calculada (p)	0,230		Significância calculada (p)	0,110
	n	60		n	60
L.S. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,228	L.S. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,489
	Significância calculada (p)	0,079		Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	60		n	60
P.R. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,396	P.R. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,608
	Significância calculada (p)	0,002*		Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	60		n	60
I.R. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,645	I.R. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,570
	Significância calculada (p)	< 0,001*		Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	60		n	60
S.S. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,137	S.S. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,037
	Significância calculada (p)	0,298		Significância calculada (p)	0,781
	n	60		n	60
P.P. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,317	P.P. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,284
	Significância calculada (p)	0,014*		Significância calculada (p)	0,028*
	n	60		n	60
S.F. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,517	S.F. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,524
	Significância calculada (p)	< 0,001*		Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	60		n	60
A.F. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,401	A.F. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,590
	Significância calculada (p)	0,002*		Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	60		n	60
I.S.I. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,309	I.S.I. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,378
	Significância calculada (p)	0,016*		Significância calculada (p)	0,003*
	n	60		n	60
M.T. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,448	M.T. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,501
	Significância calculada (p)	< 0,001*		Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	60		n	60
RAN Pré	Coefficiente de Correlação (r)	-0,489	RAN Pós	Coefficiente de Correlação (r)	-0,237
	Significância calculada (p)	< 0,001*		Significância calculada (p)	0,068
	n	60		n	60
I.P.F. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,398	I.P.F. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,209
	Significância calculada (p)	0,002*		Significância calculada (p)	0,110
	n	60		n	60
V.L. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	-0,752	V.L. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	-0,601
	Significância calculada (p)	< 0,001*		Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	60		n	60

Variável	Estatística	L. Pré	Variável	Estatística	L. Pós
	Coeficiente de Correlação (r)	0,448		Coeficiente de Correlação (r)	0,440
C.F. Pré	Significância calculada (p)	< 0,001*	C.F. Pós	Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	60		n	60

Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação automática rápida de figuras, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, V.L.: velocidade de leitura, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, * estatisticamente significante. Análise de Correlação de *Spearman*.

APÊNDICE N

Tabela 10 - Análise de Correlação entre as provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura e a prova de leitura de palavras e não-palavras, do GII.

Variável	Estatística	L. Pré	Variável	Estatística	L. Pós
C.A. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,285	C.A. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,348
	Significância calculada (p)	0,031*		Significância calculada (p)	0,008*
	n	57		n	57
L.S. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,448	L.S. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,318
	Significância calculada (p)	< 0,001*		Significância calculada (p)	0,016*
	n	57		n	57
P.R. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,310	P.R. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,454
	Significância calculada (p)	0,019*		Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	57		n	57
I.R. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,528	I.R. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,622
	Significância calculada (p)	< 0,001*		Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	57		n	57
S.S. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,231	S.S. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,321
	Significância calculada (p)	0,084		Significância calculada (p)	0,015*
	n	57		n	57
P.P. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,240	P.P. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,402
	Significância calculada (p)	0,072		Significância calculada (p)	0,002*
	n	57		n	57
S.F. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,619	S.F. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,313
	Significância calculada (p)	< 0,001*		Significância calculada (p)	0,018*
	n	57		n	57
A.F. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,425	A.F. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,339
	Significância calculada (p)	0,001*		Significância calculada (p)	0,010*
	n	57		n	57
I.S.I. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,421	I.S.I. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,146
	Significância calculada (p)	0,001*		Significância calculada (p)	0,279
	n	57		n	57
M.T. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,104	M.T. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,172
	Significância calculada (p)	0,439		Significância calculada (p)	0,201
	n	57		n	57
RAN Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,047	RAN Pós	Coefficiente de Correlação (r)	-0,193
	Significância calculada (p)	0,729		Significância calculada (p)	0,151
	n	57		n	57
I.P.F. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	0,321	I.P.F. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	0,316
	Significância calculada (p)	0,015*		Significância calculada (p)	0,017*
	n	57		n	57
V.L. Pré	Coefficiente de Correlação (r)	-0,479	V.L. Pós	Coefficiente de Correlação (r)	-0,559
	Significância calculada (p)	< 0,001*		Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	57		n	57

	Coefficiente de Correlação (r)	0,137		Coefficiente de Correlação (r)	0,514
C.F. Pré	Significância calculada (p)	0,310	C.F. Pós	Significância calculada (p)	< 0,001*
	n	57		n	57

Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação automática rápida de figuras, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, V.L.: velocidade de leitura, C.F.: compreensão de frases a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, * estatisticamente significativa. Análise de Correlação de *Spearman*.

APÊNDICE O

Tabela 11 – Classificação dos grupos GI e GII em desempenhos inferior, médio e superior, distribuídos em frequência nas habilidades fonológicas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Variável	Categoria	Grupo			
		I		II	
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
[c] L.S. Pré	Inf	11	44,00%	14	56,00%
	med	35	57,40%	26	42,60%
	sup	14	45,20%	17	54,80%
[c] L.S. Pós	Inf	0	0,00%	27	100,00%
	med	27	49,10%	28	50,90%
	sup	33	94,30%	2	5,70%
[c] P.R. Pré	Inf	13	54,20%	11	45,80%
	med	27	43,50%	35	56,50%
	sup	20	64,50%	11	35,50%
[c] P.R. Pós	Inf	3	13,00%	20	87,00%
	med	30	46,90%	34	53,10%
	sup	27	90,00%	3	10,00%
[c] I.R. Pré	Inf	14	50,00%	14	50,00%
	med	25	52,10%	23	47,90%
	sup	21	51,20%	20	48,80%
[c] I.R. Pós	Inf	6	24,00%	19	76,00%
	med	29	50,90%	28	49,10%
	sup	25	71,40%	10	28,60%
[c] S.S. Pré	Inf	14	48,30%	15	51,70%
	med	7	46,70%	8	53,30%
	Sup	39	53,40%	34	46,60%
[c] S.S. Pós	Inf	9	36,00%	16	64,00%
	Sup	51	55,40%	41	44,60%
[c] P.P. Pré	Inf	15	53,60%	13	46,40%
	med	33	55,90%	26	44,10%
	Sup	12	40,00%	18	60,00%
[c] P.P. Pós	Inf	2	10,50%	17	89,50%
	med	8	32,00%	17	68,00%
	Sup	50	68,50%	23	31,50%
[c] S.F. Pré	Inf	21	72,40%	8	27,60%
	Med	25	51,00%	24	49,00%
	Sup	14	35,90%	25	64,10%
[c] S.F. Pós	Inf	6	21,40%	22	78,60%
	med	23	44,20%	29	55,80%
	Sup	31	83,80%	6	16,20%

Variável	Categoria	Grupo			
		I		II	
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
[c] A.F. Pré	med	46	52,30%	42	47,70%
	Sup	14	48,30%	15	51,70%
[c] A.F. Pós	med	30	35,70%	54	64,30%
	Sup	30	90,90%	3	9,10%
	Inf	4	50,00%	4	50,00%
[c] I.S.I. Pré	med	40	51,30%	38	48,70%
	Sup	16	51,60%	15	48,40%
[c] I.S.I. Pós	Inf	0	0,00%	8	100,00%
	med	22	34,40%	42	65,60%
	Sup	38	84,40%	7	15,60%
[c] M.T. Pré	Inf	11	68,80%	5	31,30%
	med	31	51,70%	29	48,30%
	Sup	18	43,90%	23	56,10%
[c] M.T. Pós	Inf	11	40,70%	16	59,30%
	med	26	56,50%	20	43,50%
	Sup	23	52,30%	21	47,70%
[c] RAN Pré	Sup	13	46,40%	15	53,60%
	Med	33	55,00%	27	45,00%
	Inf	14	48,30%	15	51,70%
[c] RAN Pós	Sup	19	67,90%	9	32,10%
	Med	28	48,30%	30	51,70%
	Inf	13	41,90%	18	58,10%

Legenda: L.S.: correspondência grafema-fonema, P.R.: produção de rima, I.R.: identificação de rima, S.S.: segmentação silábica, P.P.: produção de palavra a partir do fonema dado, S.F.: síntese fonêmica, A.F.: análise fonêmica, I.S.I.: identificação do som inicial, M.T.: memória de trabalho fonológica, RAN: nomeação rápida de figuras. Análise Categórica.

APÊNDICE P

Tabela 12 – Classificação dos grupos GI e GII em desempenhos inferior, médio e superior, distribuídos em frequência nas habilidades de leitura do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura.

Variável	Categoria	Grupo			
		I		II	
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
[c] C.A. Pré	Inf	6	42,90%	8	57,10%
	sup	54	52,40%	49	47,60%
[c] C.A. Pós	Inf	1	12,50%	7	87,50%
	sup	59	54,10%	50	45,90%
[c] I.P.F. Pré	Inf	5	71,40%	2	28,60%
	Sup	55	50,00%	55	50,00%
[c] I.P.F. Pós	Inf	1	33,30%	2	66,70%
	Sup	59	51,80%	55	48,20%
[c] L. Pré	Inf	17	60,70%	11	39,30%
	med	26	52,00%	24	48,00%
	Sup	17	43,60%	22	56,40%
[c] V.L. Pré	Sup	15	51,70%	14	48,30%
	Med	29	49,20%	30	50,80%
	Inf	16	55,20%	13	44,80%
[c] L. Pós	Inf	14	48,30%	15	51,70%
	med	22	57,90%	16	42,10%
	Sup	24	48,00%	26	52,00%
[c] V.L. Pós	Sup	17	58,60%	12	41,40%
	Med	27	45,80%	32	54,20%
	Inf	16	55,20%	13	44,80%
[c] C.F. Pré	Inf	11	45,80%	13	54,20%
	med	21	46,70%	24	53,30%
	Sup	28	58,30%	20	41,70%
[c] C.F. Pós	Inf	11	47,80%	12	52,20%
	med	28	56,00%	22	44,00%
	Sup	21	47,70%	23	52,30%

Legenda: C.A.: conhecimento do alfabeto, I.P.F.: identificação de palavras a partir de figuras, L.: leitura de palavras e não-palavras, V.L.: velocidade de leitura de palavras e não-palavras. C.F.: compreensão de frases a partir de figuras. Análise Categórica.

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Campus de Marília
Parecer do Projeto nº. 1860/2010	
IDENTIFICAÇÃO	
1. Título do Projeto: PROGRAMA DE TREINAMENTO DAS HABILIDADES FONOLÓGICAS ASSOCIADO À CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA EM ESCOLARES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	
Autor(a): MARYSE TOMOKO MATSUZAWA FUKUDA	
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília	
4. Apresentação ao CEP: 08/11/2010	
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.	
OBJETIVOS	
Verificar a eficácia do programa de treinamento das habilidades fonológicas associado à correspondência grafema-fonema em escolares do 2º. ano do ensino fundamental, fornecendo material didático e capacitando o professor em sala de aula.	
SUMÁRIO DO PROJETO	
Este estudo tem por objetivo geral verificar a eficácia do programa de treinamento das habilidades fonológicas associado à correspondência grafema-fonema em escolares do 2º. ano, fornecendo material didático e capacitando o professor em sala de aula. Participarão deste estudo 40 escolares do 2º. ano do ensino fundamental do município de Marília-SP, de ambos os gêneros, na faixa etária de 6 a 7 anos e 11 meses de idade, subdivididos em: G1 20 escolares submetidos ao programa de treinamento e GII 20 escolares não submetidos ao programa de treinamento. Em situação de pré e pós-testagem, todos os escolares serão submetidos à aplicação do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI et al., 2009). Para a realização do programa de treinamento das habilidades fonológicas associado à correspondência grafema-fonema, será proposto ao professor para trabalhar em sala de aula uma sequência de atividades designadas para a consciência de como os sons são usados em nossa língua para formar palavras e como estes sons são representados por letras. Os resultados serão analisados estatisticamente, utilizando o Teste de Mann-Whitney, com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre os escolares em situação de pré-testagem, intervenção e pós-testagem e a aplicação do Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre os dois momentos, pré e pós-testagem, considerados na avaliação de cada grupo.	
COMENTÁRIO DO RELATOR	
O projeto de pesquisa em apreço apresenta documentação necessária para	
Pág. 1 de 2	
Faculdade de Filosofia e Ciências Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 CEP 17.525-900 Marília São Paulo Brasil Tel 14 3402-1300 fax 14 3402-1302	



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

pesquisa envolvendo seres humanos de acordo com a Resolução CNS 196/96, conforme segue: folha de rosto, termo de consentimento livre e esclarecido, e autorização da EMEF Cecília Alves Guelpa para realização do trabalho. A pesquisa é de relevância científica para a área da Fonoaudiologia, uma vez que possibilitará o conhecimento sobre a eficácia de um programa de treinamento das habilidades fonológicas em escolares.

PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 09/02/2011.

Dr. Edvaldo Soares
Presidente do CEP

Prof.^a Dr.^a Mariângela Spotti Lopes Fujita
Diretora da FFC

ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Comitê de Ética em Pesquisa

Parecer do Projeto nº. 1077/2014

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: TUTORIA INSTRUCIONAL CENTRADA NO TREINO DAS HABILIDADES FONOLÓGICAS PELO PROFESSOR EM CONTEXTO ESCOLAR.
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): Maryse Fukuda
Orientador(a): Simone Aparecida Capellini
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 12/07/2014
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.
Objetivos
Elaborar e verificar a eficácia de um programa de intervenção com base nas habilidades fonológicas associado à correspondência grafema-fonema nos escolares do 2º. ano do ensino fundamental tutoriando e orientando o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, em contexto escolar.
SUMÁRIO DO PROJETO
Objetivo: Elaborar e verificar a eficácia de um programa de intervenção com base nas habilidades fonológicas associado à correspondência grafema-fonema. Procedimentos metodológicos: Participarão deste estudo 6 professores de 6 salas de aula regular e 120 escolares do 2º. ano do ensino fundamental. Em situação de pré e pós-testagem, todos os escolares serão submetidos à aplicação do Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura (CAPELLINI et al., 2009). Resultados esperados: Os resultados serão analisados estatisticamente com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre os escolares em situação de pré-testagem, intervenção e pós-testagem e possíveis diferenças entre os dois momentos, pré e pós-testagem, considerados na avaliação de cada grupo.
COMENTÁRIO DO RELATOR
O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais resguardadas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, recomendo a aprovação do mesmo pelo CEP.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Comitê de Ética em Pesquisa

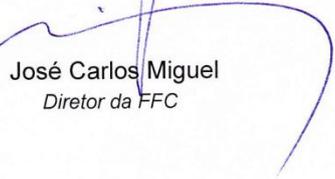
PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES**DATA DA REUNIÃO**

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 17/09/2014.


Simone/Aparecida Capellini
Presidente do CEP


José Carlos Miguel
Diretor da FFC