

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRÉIA ALVES CORREA

**IMPACTO DE UM PROGRAMA DE ENSINO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METAFONOLÓGICAS E
METAMORFOLÓGICAS NA APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E DA
ESCRITA**

CURITIBA

2016

ANDRÉIA ALVES CORREA

IMPACTO DE UM PROGRAMA DE ENSINO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METAFONOLÓGICAS E
METAMORFOLÓGICAS NA APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E DA
ESCRITA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Drª Sandra Regina Kirchner Guimarães

CURITIBA
2016

C824i

Correa, Andréia Alves

Impacto de um programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas na aprendizagem inicial da leitura e da escrita / Andréia Alves Correa. – Curitiba, 2016.
163 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientador: Sandra Regina Kirchner Guimarães .

1. Consciência Fonológica. 2. Consciência Morfológica. 3. Leitura e Escrita. I. Universidade Federal do Paraná. II. Guimarães, Sandra Regina Kirchner. III. Título.

CDD: 372.6



PARECER

Defesa de Dissertação de Andreia Alves Correa para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Kirchner Guimarães, Prof.^a Dr.^a Fraulein Vidigal de Paula, Prof.^a Dr.^a Verônica Branco, Prof.^a Dr.^a Viviane do Rocio Barbosa, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "IMPACTO DE UM PROGRAMA DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES FONOLÓGICAS E MORFOLÓGICAS NA APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Sandra Regina Kirchner Guimarães		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Fraulein Vidigal de Paula		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Verônica Branco		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Viviane do Rocio Barbosa		Aprovada

Curitiba, 29 de setembro de 2016.

Prof.^a. Dr.^a. Maria Rita de Assis César
Coordenadora do PPGE

Prof.^a. Dra Maria Rita de Assis César
Matrícula: 159085
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

*Dedico esta pesquisa a minha
mãe Edelvina Palinski Correa, que dentro
de sua simplicidade e amor incondicional
soube me incentivar e estar ao meu lado
todos os dias da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom da vida e por permitir essa trajetória de superação.

À meus pais que me deram a vida. A meu pai *Pedro Alves Correa*, que certamente está muito orgulhoso de mim e, que se estivesse junto de nós, estaria ao meu lado nesse momento. A minha mãe, *Edelvina Palinski Correa*, que não mede esforços e nem amor para me apoiar e todos os meus projetos.

Ao meu irmão *André Alves Correa* que mesmo distante fisicamente está sempre ao meu lado e nos meus pensamentos diários. Ao meu esposo *Rui Lourival Neuls*, pelo amor, pela compreensão nos meus momentos de ausência e reclusão.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Sandra Regina Kirchner Guimarães, meus respeitos e minha admiração incondicional. Obrigada pelos ensinamentos, pelo exemplo profissional a ser seguido, pelo tempo em que se dedicou a me orientar, pela imensa paciência em me ensinar e me esperar, obrigada pela oportunidade e por ter acreditado em mim.

À minha grande amiga Prof^a Dr^a Viviane do Rocio Barbosa, responsável direta por essa caminhada, por todos os seus ensinamentos, por todas as oportunidades, por todos os exemplos, por todas as orientações realizadas que enriqueceram essa pesquisa e por fazer parte da minha vida sempre.

Às professoras Dr^a Verônica Branco e Dr^a Fraulein Vidigal de Paula por suas contribuições que muito enriqueceram esta pesquisa.

Ao professor Dr^o Leandro Kruszielski pelo grande auxílio e pelo tempo dispensado em me orientar nas análises estatísticas dessa pesquisa.

Às Diretoras Auxiliares Marcia Terezinha Alberti Juliatto, Maria Inês Moletta Trevisan e Regiane Priscila Basso que me substituíram em todos os meus momentos de ausência na escola e conduziram a direção da escola com muito brilhantismo.

À Sabrina Oliveira, as professoras Gislene Klug Dias, Nivia Rodrigues, Renata Pego Andrade e Andressa Leandro Delay que contribuíram diretamente para a realização desse trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar os impactos de um programa de ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de São José dos Pinhais, Paraná. Participaram do estudo 94 crianças distribuídas em três grupos experimentais - Turma E (programa de ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica), Turma D (programa de ensino para o desenvolvimento da consciência morfológica), Turma C (programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas) - e um grupo de controle (Turma A). A pesquisa seguiu um delineamento experimental e foi desenvolvida em três etapas: pré-teste, programa de ensino e pós-teste. Os dados do pré-teste e pós-teste foram coletados pela pesquisadora e as sessões de ensino foram organizadas pela pesquisadora e aplicadas pelas professoras das turmas. O estudo procurou verificar duas hipóteses principais: a) previa a possibilidade de desenvolver habilidades morfológicas em alunos que ainda não tinham adquirido o princípio alfabético; b) esperava-se que os estudantes que participassem de um programa de ensino com atividades para o desenvolvimento tanto da consciência fonológica como da consciência morfológica teriam melhor desempenho em leitura e escrita quando comparado com estudantes que participassem de um programa de ensino para o desenvolvimento de uma única habilidade. Não foi possível confirmar a primeira hipótese, tendo em vista que a realização do programa de intervenção não foi anterior ao processo de alfabetização. Os resultados obtidos sugerem que a consciência morfológica e a aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvem-se em interação, tendo em vista que todas apresentaram aumento de desempenho tanto nas provas de habilidades metamorfológicas como nas provas de leitura e escrita. A segunda hipótese foi confirmada, pois embora todas as turmas experimentais tenham obtido maior desempenho do que a turma de controle em leitura e as turmas C e E maior desempenho em escrita do que a turma de controle, foi justamente a turma C que obteve maior desempenho em ambas, leitura e escrita, quando seu desempenho foi comparado ao de todas as turmas. Esses dados apresentam implicações educacionais importantes, pois sugerem que a prática pedagógica desenvolvida no primeiro ano do Ensino Fundamental deve ocupar-se do desenvolvimento da consciência fonológica, dada sua importância na aprendizagem do princípio alfabético e, acrescentar a esta prática o ensino explícito de habilidades morfológicas, tendo em vista que os resultados obtidos neste estudo sustentam que o ensino explícito de elementos sonoros e elementos mórficos, de forma conjugada, gera efeitos positivos em termos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Consciência Fonológica, Consciência Morfológica, Leitura e Escrita.

ABSTRACT

The present work aimed to investigate the impacts of a teaching program aimed at the development of metaphonological and metamorphological abilities on reading and writing learning in first year students of elementary school. The research was carried out in a public school in the city of São José dos Pinhais, Paraná. A total of 94 children in three experimental groups - Class E (teaching program for the development of phonological awareness), Class D (teaching program for the development of morphological awareness), Class C (teaching skills development program Metaphonological and metamorphological) - and a control group (Class A). The research followed an experimental design and was developed in three stages: pre-test, teaching program and post-test. The data of the pre-test and post-test were collected by the researcher and the teaching sessions were organized by the researcher and applied by the class teachers. The study sought to verify two main hypotheses: a) predicted the possibility of developing morphological abilities in students who had not yet acquired the alphabetic principle; B) it was expected that students who participated in a teaching program with activities for the development of both phonological awareness and morphological awareness would perform better in reading and writing when compared to students participating in a teaching program for the development of A single skill. It was not possible to confirm the first hypothesis, since the implementation of the intervention program did not precede the literacy process. The results suggest that the morphological awareness and the learning of reading and writing are developed in interaction, considering that all presented an increase in performance in both the metamorphological skills tests and in the reading and writing tests. The second hypothesis was confirmed, because although all the experimental classes had higher performance than the control group in reading and the C and E classes had a higher writing performance than the control group, it was precisely the C group that obtained the highest performance In both reading and writing, when their performance was compared to that of all classes. These data have important educational implications, since they suggest that the pedagogical practice developed in the first year of elementary school should focus on the development of phonological awareness, given its importance in learning the alphabetical principle and to add to this practice the explicit teaching of morphological skills , Considering that the results obtained in this study maintain that the explicit teaching of sound elements and morphic elements, in combination, generates positive effects in terms of learning to read and write.

Keywords: Phonological Awareness, Morphological Consciousness, Reading and Writing.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DISTINÇÃO ENTRE REGRAS DE FLEXÃO E REGRAS DE DERIVAÇÃO	35
QUADRO 2 – PALAVRAS PARA TESTE DE LEITURA.....	54
QUADRO 3 – CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE LEITURA	55
QUADRO 4 – PALAVRAS PARA TESTE DE ESCRITA	56
QUADRO 5 – IMAGENS PARA TESTE DE ESCRITA.....	57
QUADRO 6– CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA PROVA DE ESCRITA.	57
QUADRO 7 – MEDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA DO DESEMPENHO DOS GRUPOS NO TESTE DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA - CONFIAS	132
QUADRO 8 – MÉDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA DO DESEMPENHO DOS GRUPOS NO TESTE DE AVALIAÇÃO EM CONSCIÊNCIA FONÊMICA - CONFIAS	135
QUADRO 9 – DESEMPENHO EM MORFOLOGIA DERIVACIONAL	137
QUADRO 10 – DESEMPENHO EM MORFOLOGIA FLEXIONAL	138
QUADRO 11 – DESEMPENHO EM CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA	140
QUADRO 12 – DESEMPENHO EM LEITURA DE PALAVRAS EM ALTA E BAIXA FREQUÊNCIA	142
QUADRO 13 – DESEMPENHO EM ESCRITA DE PALAVRAS EM ALTA E BAIXA FREQUÊNCIA	145

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ELEMENTOS DE ESCRITA PARA O TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E FONOLÓGICA	49
TABELA 2 – AFIOS PARA O TRABALHO COM CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA	50
TABELA 3 – SEGMENTOS SONOROS PARA O TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	50
TABELA 4 – NOME OU SOM DAS LETRAS	53
TABELA 5 – MÉDIA, DESVIO PADRÃO E MEDIANA DA IDADE DOS PARTICIPANTES DAS DIFERENTES TURMAS EM MESES	131

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
1.1 ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	15
1.2 HIPÓTESES DE PESQUISA	17
1.3 OBJETIVOS.....	17
1.3.1 Objetivo Geral.....	17
1.3.2 Objetivos Específicos.....	17
2 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	18
2.1 A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA	18
2.1.1 Modelos de desenvolvimento da língua escrita	20
2.1.2 Aprendizagem implícita e explícita.....	26
2.2 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS.....	28
2.2.1 Consciência fonológica	29
2.1 1 Estudos em Língua Portuguesa sobre consciência fonológica	32
2.2.2 Consciência morfológica.....	34
3 MÉTODO.....	47
3.1 PARTICIPANTES.....	47
3.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	48
3.3 ORGANIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DAS SESSÕES	51
3.4 MATERIAIS.....	52
3.5 INSTRUMENTOS E TAREFAS.....	52
3.5.1 Pré-teste	52
3. 5. 2 Intervenção	61
3.5.3 Pós-teste.....	129
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	129
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	130

4.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	132
4.2 CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA	137
4.3 DESEMPENHO EM LEITURA	142
4.3 DESEMPENHO EM ESCRITA.....	146
5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
6 REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES	161

1 INTRODUÇÃO

A intenção pela escolha dessa temática para ser desenvolvida no Mestrado surgiu no decorrer da atuação profissional da pesquisadora (1994 a 2006) em turmas de primeira série do ensino fundamental. O trabalho com essas turmas ocorreu por um período de doze anos consecutivos onde o processo inicial de alfabetização era desenvolvido com base na codificação e decodificação do código escrito, na repetição e reprodução dos códigos escritos, e os resultados obtidos nesse período nem sempre foram os mais satisfatórios. Questões relacionadas ao desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, a reflexão da linguagem como um objeto de pensamento, não estavam presentes nos planos de aula desenvolvidos.

Não mais atuando profissionalmente como alfabetizadora e sim como diretora de uma instituição de ensino, que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisadora pode verificar diariamente que tal situação teve um pequeno avanço, pois atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica se fazem presentes no processo inicial de alfabetização, porém, sem associá-las a atividades que visam o desenvolvimento de outras habilidades metalinguísticas, que também podem auxiliar no processo de aprendizagem inicial e aperfeiçoamento da linguagem escrita.

Tentando entender os motivos pelos quais o trabalho com as habilidades metalinguísticas ainda não se fazem presentes no contexto da sala de aula de forma mais intensa, pode-se verificar um distanciamento entre a teoria produzida através das pesquisas empíricas e a prática de fato executada em sala de aula. Estudos sobre a relação entre as habilidades metalinguísticas e o processo de alfabetização não é algo recente e que, nos últimos quarenta anos, diversos estudos teóricos e empíricos foram divulgados mostrando a contribuição efetiva do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas para o processo de apropriação e desenvolvimento da língua escrita. Porém, nem sempre os resultados obtidos com as pesquisas realizadas se configuram em ações efetivas em sala de aula porque nem sempre o resultado das pesquisas é suficientemente divulgado.

Buscas por produções acadêmicas que retratam estudos realizados sobre a contribuição das habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização foram realizadas e a literatura mostra que nos últimos quarenta anos houve um aumento de trabalhos nessa área como pode ser verificado no estudo realizado por Maluf, Zanella e Pagnez (2006). As pesquisadoras realizaram um levantamento das produções brasileiras de dissertações/teses de programas de pós-graduação credenciadas e artigos publicados em periódicos sobre as habilidades metalinguísticas e aquisição da língua escrita entre os anos de 1987 a 2005 e encontram um total de 157 estudos. Tais produções acadêmicas foram realizadas em 15 estados brasileiros com uma frequência maior de pesquisas encontradas nos em cursos de pós-graduação que realizaram pesquisas voltadas para o tema como São Paulo, com 31 estudos publicados, Pernambuco com 25 estudos, Rio Grande do Sul com 21 estudos e Minas Gerais com 10 estudos publicados.

O levantamento das pesquisas realizado por Maluf, Zanella e Pagnez (2006) também mostrou que o interesse pelo desenvolvimento de pesquisas sobre o tema foi progressivo principalmente nos últimos anos, pois de 1987 a 1992 foram publicados apenas três artigos; de 1993 a 1998 ocorreram 12 publicações e de 1999 a 2004 o número de publicações passou de 12 para 25 artigos.

Dentre as habilidades metalinguísticas estudadas nas pesquisas, a consciência fonológica é a habilidade, dentre as demais, mais estudada com 70,8% das teses e dissertações pesquisadas e 77,3% dos artigos científicos. Já com relação a estudos sobre consciência morfológica, o número de produções encontradas foi muito inferior, com um total de 4,4% de teses e dissertações e 4,5% dos artigos. Para Maluf, Zanella e Pagnez (2006, p.77) esse pouco interesse dos pesquisadores brasileiros por outras habilidades metalinguísticas que não seja a consciência fonológica pode estar relacionado “as diferenças na estrutura das línguas, ou seja, do português brasileiro, em contraste com o inglês e francês, línguas nas quais as pesquisas são mais frequentes.”.

Quando a criança entra na escola ela já dispõe de uma linguagem oral, já consegue compreender e falar muitas palavras o que lhe garante a sua comunicação no meio social. Esse conhecimento é adquirido de maneira espontânea e sem um autocontrole pela criança. Tal situação, no entanto se modifica quando a criança entra na escola, principalmente no Ensino Fundamental, pois ela aprenderá a ler e a escrever e esse conhecimento será desenvolvido de

maneira intencional e explícito pela escola. A aprendizagem do código escrito permitirá o desenvolvimento de uma nova forma de comunicação no entanto, será indispensável passar a um novo plano no uso da língua, como apresenta Maluf (2010, p.25), pois a criança não apenas irá conhecer o código escrito, mas irá também executar processos de reflexão sobre ela, em outras palavras, “será preciso adquirir um conhecimento explícito, que se expressa nas habilidades metalinguísticas, ou seja, em habilidades diversas de manipulação da língua” (MALUF, 2010, p.25)

A aprendizagem da leitura e da escrita irá exigir do seu aprendiz não apenas conhecimentos relacionados aos aspectos formais da língua, mas também o desenvolvimento de habilidades que irão auxiliar na sua compreensão como um todo. Maluf (2010, p.27) diz que o conhecimento da fonologia, que possibilita o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, é o primeiro conhecimento que se instala no aprendiz inicialmente, mas não é o único. As habilidades metalinguísticas, em especial a consciência fonológica e a consciência morfológica, foco de estudo nesse trabalho, estão relacionadas ao processo de leitura e escrita, sendo que estudos (GUIMARÃES, 2005; SEIXAS, 2007; CARVALHO, 2010; SICCHERINO, 2013; BARBOSA, 2013;) têm investigado como estas habilidades têm contribuído na aprendizagem inicial e/ou no aperfeiçoamento da linguagem escrita.

Entende-se por consciência fonológica a habilidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los intencionalmente. Pesquisadores brasileiros que estudam o tema (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000; CARDOSO-MARTINS, 1995; GUIMARÃES, 2005; SANTOS, 1996; SICCHERINO, 2013) concordam que o desenvolvimento da habilidade da consciência fonológica é importante e contribui para o processo da aquisição da língua escrita.

Consciência morfológica é a habilidade de refletir sobre os morfemas, menores unidades linguísticas que têm significado próprio (CARLISLE, 1995). Focalizando as habilidades metalinguísticas, Mota (2012) argumenta que a consciência fonológica é importante para o processo de aprendizagem da linguagem escrita, embora a consciência morfológica também seja importante neste processo. A autora explica que os morfemas “não dão apenas pistas sobre o significado das palavras, mas também sobre a sua função sintática e a classe gramatical das mesmas.” (MOTA, 2012, p.115).

No Brasil vários estudos focalizaram o desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem inicial da escrita (ROAZZI; DOWKER, 1989; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; GUIMARÃES, 2005; MALUF; BARRERA, 2003). Mignot (2013) realizou um estudo com crianças que frequentavam a Educação Infantil e o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, e teve como objetivo verificar as habilidades morfológicas no uso da linguagem oral e a sua relação com o vocabulário expressivo. Os resultados obtidos com a pesquisa mostraram evidências da ampliação do conhecimento morfológico e do vocabulário expressivo em todos os anos investigados de forma gradativa, ou seja, quanto mais contato a criança tinha com um ensino explícito e intencional mais ela apresentava conhecimentos de ampliação de vocabulário.

Em Portugal, Seixas (2007) desenvolveu uma pesquisa empírica com o objetivo de verificar a possibilidade de estimulação da consciência morfológica, através de intervenções específicas, em crianças de cinco anos de idade que ainda não haviam iniciado o processo formal de alfabetização. A motivação da pesquisadora portuguesa para a realização do trabalho deveu-se a contrastes por ela percebidos na literatura internacional no que se refere à idade em que a criança começa a fazer uso de conhecimentos morfológicos.

Os resultados apresentados no trabalho de Seixas (2007) e no trabalho de Mignot (2013) motivaram a realização de parte desta pesquisa que pretende realizar intervenções específicas para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e metamorfológicas em crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública da cidade de São José dos Pinhais.

Pelo fato das pesquisas brasileiras sobre consciência morfológica terem como participantes crianças que já possuíam um conhecimento inicial sobre o princípio alfabético, tais estudos não mostram como as habilidades morfológicas contribuem para a aprendizagem inicial da escrita. Esse fato mostra uma lacuna que indica a necessidade de estudos que possam analisar e comparar o efeito do desenvolvimento de cada uma destas habilidades (consciência fonológica e consciência morfológica) sobre a aprendizagem inicial da escrita e também o efeito do desenvolvimento conjunto destas habilidades sobre a escrita.

1.1 ABORDAGEM DO PROBLEMA

A linguagem oral é característica da espécie humana e aprender a falar faz parte da nossa herança biológica. Apesar de termos várias maneiras para expressar nossos pensamentos a linguagem oral é uma das primeiras formas de comunicação e se faz presente na vida da grande maioria das pessoas. A linguagem, como mostra Lima (2011, p.25), representa “um fenômeno social e cultural que permite a comunicação com os outros e nós mesmos através do uso de símbolos adquiridos”. Desenvolver a linguagem, tanto a oral quanto a escrita, possibilita a comunicação, a ação e a construção individual.

Todas as experiências adquiridas ao longo da infância nas mais variadas situações sociais e culturais irão contribuir de forma decisiva para o aprimoramento tanto da linguagem oral quanto da linguagem escrita. Sobre a contribuição das experiências adquiridas na infância Roazzi (2010, p. 44) reitera que:

[...] a criança antes da escolarização formal procura, ativamente, compreender a natureza da linguagem que se fala em sua volta e que, na tentativa de compreendê-la, formula hipóteses, procura regularidades, submete suas previsões à verificação e constrói uma gramática própria, que não é uma simples cópia do modelo adulto, mas uma criação bem original.

Quando a criança chega à escola para iniciar o seu processo de alfabetização formal ela já “dispõe de uma linguagem oral, tanto receptiva quanto expressiva, que lhes garante a interação linguística com o meio social” (MALUF, 2010, p.17). A qualidade de tais interações também dependerá do meio social ao qual essa criança pertence; crianças que estão inseridas em um meio social com mais estímulos realizarão interações linguísticas mais precisas quando comparadas a crianças que convivem em um ambiente pouco estimulador.

Mas, mesmo a criança trazendo consigo experiências e conhecimentos linguísticos anteriormente adquiridos, se solicitarmos à mesma que reproduza tais conhecimentos ela não conseguirá executá-los de forma precisa, pois a consciência das habilidades desenvolvidas acontecerá somente quando a aprendizagem da linguagem escrita começar a se efetivar. Diferentemente da linguagem oral, o aprendizado da linguagem escrita percorre caminhos distintos e específicos, é composto por códigos e regras complexas que necessitam de um ensino direcionado e, normalmente algo complexo e não facilmente executado.

Desenvolver a linguagem escrita num sistema alfabético, que se utiliza de símbolos gráficos para representar os sons da fala, significa “(...) apropriar-se de um sistema simbólico e, portanto, de um novo objeto de conhecimento” (CORREA, 2005, p.91), ou seja, é entender que a língua é constituída de unidades linguísticas mínimas, que são representadas por caracteres próprios no alfabeto (HENRIQUES, 2009, p.1). Tal aprendizagem acontece de maneira sistematizada no ambiente escolar onde atividades específicas são desenvolvidas e reflexões sobre o uso dos símbolos são executadas desenvolvendo assim a consciência ou capacidade metalinguística que é definida por Gombert (2003, p.19) como a capacidade de manipulação consciente da linguagem como forma de compreensão e produção.

Aprender a ler e a escrever irá exigir que a criança compreenda não apenas o princípio alfabético da língua, mas também que ela é composta por regularidades e irregularidades e que “existe a influência de outros níveis de análise da língua, como a sintaxe e a morfologia, na sua ortografia” (CORREA, 2005, p.96).

Sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, Adams (2006, p.21) mostra que ela é um elemento fundamental para a aprendizagem da leitura e para a produção da escrita alfabética e vê a necessidade de ensiná-la, pois acredita que a instrução da consciência fonológica “significa acelerar a posterior aquisição da leitura e da escrita por parte da criança.” (ADAMS, 2006, p.21).

De outra parte, a escassez de estudos brasileiros envolvendo a consciência morfológica e a aprendizagem inicial da linguagem escrita indica a necessidade de estudos nesta área, principalmente estudos longitudinais e de programas de ensino específicos a fim de que se possa estabelecer uma possível conexão causal entre o desenvolvimento desta habilidade metalinguística e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A partir desses apontamentos delimitou-se então como problema dessa pesquisa:

Quais são os efeitos de um programa de ensino, composto por atividades sistemáticas que visam o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita em alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental?

1.2 HIPÓTESES DE PESQUISA

H1- A partir do desenvolvimento de um programa de ensino específico é possível o desenvolvimento de habilidades morfológicas em alunos que ainda não adquiriram o princípio alfabético.

H2 – Os alunos que participarem de um programa de ensino com atividades específicas para o desenvolvimento de habilidades da consciência fonológica da consciência morfológica, mostrarão melhor desempenho em leitura e escrita do os alunos que participarem de intervenção para o desenvolvimento de uma única habilidade.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho de pesquisa é investigar se a prática pedagógica desenvolvida no primeiro ano do Ensino Fundamental, voltada para o desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino explícito de habilidades morfológicas, pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita.

1.3.2 Objetivos Específicos

a) Verificar se o desenvolvimento da consciência fonêmica pode ser estimulado mesmo antes de a criança aprender a ler e a escrever;

b) Verificar se o desenvolvimento da consciência morfológica (morfologia derivacional e flexional) pode ser estimulado mesmo antes de a criança aprender a ler e a escrever;

c) Comparar o desempenho em leitura e escrita de alunos que participaram de um programa de ensino e realizaram atividades específicas para o desenvolvimento da consciência fonológica com o dos alunos a quem esse tipo de programa não foi disponibilizado;

d) Comparar o desempenho em leitura e escrita de alunos que realizaram atividades específicas para o desenvolvimento da consciência morfológica com o dos alunos a quem esse tipo de atividade não foi disponibilizada;

e) Comparar o desempenho em leitura e escrita de alunos que realizaram atividades específicas para o desenvolvimento de ambas as habilidades (consciência fonológica e morfológica) com o dos alunos a quem esse tipo de estímulo não foi disponibilizado;

f) Analisar se as atividades específicas sobre conhecimentos de fonologia e morfologia quando realizadas com estudantes na faixa etária de cinco e seis anos produzem resultados satisfatórios na contribuição para a aprendizagem da leitura e da escrita.

2 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Este capítulo é destinado a apresentação da teoria produzida sobre o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita que dará suporte para a discussão dos resultados obtidos na pesquisa a ser aplicada.

Inicialmente serão apresentados conceitos referentes ao domínio do princípio alfabético e a sua importância para o desenvolvimento da linguagem escrita, bem como a apresentação de alguns modelos de desenvolvimento da linguagem.

Na sequência, serão apresentadas as habilidades metalinguísticas que estão associadas ao desenvolvimento da linguagem escrita.

E finalmente neste capítulo, serão apresentadas questões relacionadas ao desenvolvimento da consciência morfológica e a sua contribuição para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem escrita.

2.1 A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA

A linguagem escrita foi uma das grandes invenções da humanidade que permitiu não apenas o registro da oralidade, mas também, como mostra Faraco (2012, p.50), a ampliação e produção de novos conhecimentos. Os sistemas de escrita foram desenvolvidos pelas diferentes sociedades a fim de que as ações

executadas e a comunicação entre as pessoas pudessem acontecer em diferentes momentos.

Ao longo da história a linguagem escrita ganhou o seu espaço e importância no meio social e hoje não seria mais possível pensar em um mundo sem as letras, que estão por toda a parte com seus significados mais diversos. Participar então dessa sociedade letrada requer necessariamente a compreensão e o aprendizado dos símbolos gráficos que ocorre de maneira sistematizada dentro do ambiente escolar. Tal ambiente é “fruto da criação da escrita e existe milenarmente para dar acesso ao código gráfico e, principalmente, para transmitir a cultura letrada” (FARACO, 2012, p.62).

Mesmo que o aprendizado formal do código escrito seja condicionado à instituição escolar, quando a criança inicia o seu processo de alfabetização ela traz consigo uma gama muito grande de conhecimentos linguísticos que foram adquiridos anteriormente através de suas experiências anteriores. A criança, ao entrar na escola é falante da língua, conhece vários significados e possui um vasto vocabulário. “Por volta dos 5 anos, a criança já sabe falar muitas centenas de palavras, reconhece objetos e formas desenhadas, além do que dispõe de processos gramaticais importantes para a compreensão e produção da fala (GUIMARÃES, 2005, p.57).

As experiências adquiridas ao longo da infância sem dúvida contribuirão significativamente para a compreensão do sistema de escrita, porém “o domínio pleno da leitura e da escrita exige conhecimentos claros de diversos aspectos da linguagem e supõe uma tomada de consciência das características formais da linguagem” (GUIMARÃES, 2003, p. 33). Aprender a ler e a escrever e ter sucesso nessa ação depende necessariamente da compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita, em como se configura o princípio alfabético.

Entende-se por princípio alfabético a “compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas” (SILVA, 2004, p.188). Essa compreensão, no entanto exige da criança um nível de raciocínio bastante sofisticado, pois a “descoberta deste princípio parece ser uma das tarefas mais complicadas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até a aquisição de comportamentos fluentes de leitura e escrita” (SILVA, 2004, p.188).

Entender então o princípio alfabético não é uma tarefa simples de ser desenvolvida, pois a criança antes de escrever algo deverá articular os segmentos fonêmicos com as letras do alfabeto que estes segmentos representam. Byrne (1995) indica que para as crianças entenderem o princípio alfabético elas deverão aprender a ler famílias de palavras e assim poderão entender “como o alfabeto representa a fala e, portanto, entender o que letras conhecidas dizem em palavras que não viram antes” (BYRNE, 1995, p.46).

Mas, compreender o processo de formação do princípio alfabético não é garantia de que o mesmo será utilizado de maneira adequada, pois, para que isso ocorra, a criança “deverá desenvolver uma compreensão conceitual do princípio alfabético que lhe permita transformar este conceito em procedimentos na atividade de leitura” (MARTINS e SILVA, 1999, p.53). O sucesso na realização de procedimentos de leitura e escrita exige da criança a descoberta das funções e estruturações da língua bem como a compreensão da relação existente entre linguagem oral e linguagem escrita. Sobre esse processo, Silva (2004, p.188) refere-se: “a criança terá que ter uma ideia geral do que fazer para se ler e da estrutura do código escrito, para conseguir praticar, de uma forma integrada, todo o conjunto de operações inerentes”.

Mas, a partir do momento em que esses conceitos forem de fato consolidados a criança terá a possibilidade de realizar leituras de palavras por ela desconhecidas. Na sequência serão apresentados modelos de aprendizagem de leitura e de escrita que tem como objetivo real mostrar a maneira como as crianças podem desenvolver tais habilidades.

2.1.1 Modelos de desenvolvimento da língua escrita alfabética

Seguindo a base da perspectiva psicológica na busca pelo entendimento sobre a maneira como as crianças aprendem a ler alguns estudiosos procuraram desenvolver seus trabalhos tentando mostrar como tal processo se realiza. Ferreiro e Teberosky (1999) tiveram seus trabalhos divulgados em diversos países, inclusive no Brasil, e mostraram que a aprendizagem da língua escrita passa por níveis sucessivos. Nos trabalhos realizados procuraram entender o sujeito e as questões que estão relacionadas ao seu processo de entendimento sobre a língua escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999, p.273) partiram do pressuposto que todo o conhecimento tem uma origem e, a partir dessa ideia, direcionaram seus estudos na intenção de descobrir quais eram as formas iniciais de conhecimento sobre a língua escrita que crianças, entre quatro e seis anos, possuíam. Mas não apenas, o interesse era descobrir como as crianças tornavam-se “leitoras” mesmo sem ainda terem sido alfabetizadas formalmente.

O método de investigação utilizado foi o de confrontação entre as ideias que as crianças tinham sobre uma determinada palavra ou texto e a realidade em si. Os testes aplicados foram direcionados de maneira que as crianças colocassem em evidência a leitura e a escrita da maneira como elas entendiam e com isso, os resultados das pesquisas puderam mostrar que o desenvolvimento da escrita é determinado por mudanças na capacidade lógica da criança, e que elas formulam hipóteses sobre o sistema de escrita.

Ferreiro (2011, p.21) mostra que a construção da escrita infantil passa por uma “linha de evolução”, por níveis sucessivos, onde a criança faz tentativas de produzir uma escrita que se assemelha a escrita adulta e nesse primeiro momento “a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.193).

No primeiro nível de escrita, Ferreiro e Teberosky (1999, p.48) mostram que nas primeiras tentativas de escrita fica evidente a tendência da criança a tratar de refletir na escrita características do objeto ao qual deseja representar, ou seja, se o objeto representado for grande, a escrita terá várias letras, mas se o objeto for pequeno, a escrita terá poucas letras. Além da quantidade de caracteres empregados na escrita de uma palavra, outra hipótese formulada é com relação à variedade desses caracteres, ou seja, para que uma palavra possa ser lida ela deve ter letras diferentes e a pesquisa feita por Ferreiro e Teberosky (1999, p.48) evidenciou esse fato quando apresentou as crianças palavras com a mesma letra repetida várias vezes e as mesmas foram rejeitas, como sendo impossível de se realizar atos de leitura.

O segundo nível pelo qual a escrita da criança passa, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p.202), também nomeado como nível pré-silábico, mostra que para poder ler palavras diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas porém, as partes da escrita ainda não correspondem ao nome do objeto. Nesse nível, cada letra vale como um todo e elas ainda não tem valor em si mesma para as

crianças. Este é o momento em que para a criança escrever é tão somente reproduzir traços da escrita, mas também é o momento em que a criança irá “finalizar o processo de diferenciação entre escrita e outras formas de representação simbólica”, ou seja, ao realizar suas escritas espontâneas começará a utilizar-se de letras para a ação da escrita e desenhos para a representação gráfica. Na verdade, neste nível o que deve ser analisado ainda é a intenção subjetiva da criança no momento da escrita e o resultado de sua produção gráfica deve ficar em segundo plano, pois o resultado da produção ainda não pode ser considerado como um produto de transmissão de informação.

O terceiro nível é caracterizado por Ferreiro e Teberosky (1999, p.209) pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita e nessa tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva pois cada letra passará a valer para uma sílaba. Este terceiro nível é nomeado como “nível silábico” é apresentado como sendo o momento em que a criança começa a perceber a escrita não mais de uma forma global e passa a fazer suas tentativas para associar as letras com os valores sonoros emitidos por ela. Ferreiro e Teberosky (1999, p.212) indicam que características antes presentes na escrita passam, momentaneamente, a não mais serem utilizadas como, por exemplo, a variedade de caracteres na escrita e a quantidade mínima de letras, ou seja, a criança que antes não repetia letras nas suas produções espontâneas e que para ler algo havia a necessidade de existirem uma quantidade de letras, agora não mais se detém a tais regras.

O quarto nível é caracterizado por Ferreiro e Teberosky (1999, p.214) como a passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança que tem a sua escrita nesse nível percebe com o passar do tempo, que nem tudo o que ela escreve é possível de ser lido e nem tudo o que outros escrevem, ela consegue ler. Nessa fase a sílaba começa a ser analisada pela criança em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas das sílabas. Esse nível é também conhecido como nível silábico-alfabético.

O quinto nível é caracterizado como final da evolução. A criança quando chega a este nível já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Ferreiro e

Teberosky (1999, p.214) mostram que “a criança a partir desse momento se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito”.

Além de Ferreiro (1999) outras pesquisadoras também desenvolveram modelos de desenvolvimento da língua escrita e um deles é o trabalho desenvolvido por Uta Frith (1984) que aponta que o aprendizado da leitura e da escrita passa por fases que foram nomeadas como: logográfica, alfabética e ortográfica.

A primeira fase identificada por Frith (1984, p.306) como “logográfica” é assim denominada por ser a etapa onde a criança reconhece palavras que são conhecidas por ela e que mostram algumas pistas importantes para o seu reconhecimento. Quando a criança consegue identificar uma palavra nessa fase ela não utiliza conhecimentos fonológicos e nem tão pouco conhecimentos da língua escrita, na verdade, a identificação ocorre baseada no reconhecimento de um padrão visual onde a criança apreende o significado por memorização. Jamet (2000, p.76) aponta como um impedimento para esta fase o campo de palavras que a criança possui, pois ele certamente ainda não é vasto e permitirá apenas o reconhecimento palavras já conhecidas impossibilitando a identificação de novas palavras.

A segunda fase é nomeada como “alfabética” e mostra que este é o momento em que a criança começa a conhecer e fazer uso dos fonemas e grafemas e as correspondências existentes entre eles. Nessa fase, criança começa a desenvolver a habilidade analítica “envolvendo uma abordagem sistemática, ou seja, a decodificação grafema por grafema” (FRITH, 1984, p.306, tradução nossa). Nesse momento a ordem das letras e os fatores fonológicos desempenham um papel crucial e esta estratégia permite o leitor pronunciar e conhecer palavras novas.

Ribeiro (2005, p.28) revela que nesse momento a criança passa a executar suas primeiras leituras e a produzir suas primeiras escritas de palavras. Mas além do conhecimento das letras, Jamet (2000, p.76) indica que nessa fase a criança começa a se dar conta de que as palavras podem ser segmentadas em unidades menores (sílabas) e que podem dar origem a outras palavras.

Capovilla e Dias (2007, p.364) apontam que na fase alfabética as primeiras leituras realizadas acontecem, a princípio, sem compreensão do significado da palavra, pois as crianças direcionam toda a atenção para a decodificação e a compreensão surgirá somente quando ocorrer a “automatização da decodificação”,

ou seja, a criança somente começará a compreender o significado das palavras quando estiver habituada a realizar o processo de decodificação. Kato, Moreira e Tarallo (1997, p.67) mencionam que nesse período a criança terá algumas vantagens comparadas com o período anterior, pois ela será capaz de realizar uma leitura mais eficiente e descobrir novas palavras. Guimarães e Branco (2010, p.194) dizem que a partir do momento em que a criança conseguir compreender as relações entre letra e som, tanto para leitura quanto para escrita, ela será capaz de ler e escrever tanto palavras que lhes são familiares quanto palavras novas e poderá então ser considerada como alfabetizada.

A terceira e última fase Frith (1984) define como “ortográfica” onde a criança realiza “análise imediata da palavra em unidades ortograficamente sem conversão fonológica” (FRITH, 1984, p.306, tradução nossa). Kato, Moreira e Tarallo (1997, p.67), mostram que nessa fase a criança já tem um acúmulo de padrões ortográficos suficientes que lhes permitem reconhecer diferentes palavras. Guimarães e Branco (2010, p.194) dizem que nesse período a criança consegue identificar palavras automaticamente devido à “criação do léxico mental no estágio anterior (p.194)” e que não executam mais a ação de codificação das palavras e o uso das habilidades fonológicas não se faz mais necessário nesse período. Pelo fato então de determinadas habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura já estarem consolidadas nesse período, a criança estará apta a compreender regras ortográficas convencionalmente estabelecidas (regularidades contextuais) e a realizar a análise morfológica das palavras ação esta que lhe permitirá compreender o significado das palavras por ela produzidas.

Outro estudo realizado que mostrou a aprendizagem da leitura e da escrita baseado em etapas foi o desenvolvido por Ehri (2008), que, assim como Ferreiro e Teberosky (1999) entendeu que o desenvolvimento da escrita passa por etapas com caracterizações específicas.

A primeira fase descrita por Ehri (2008) foi denominada por “pré-alfabética” onde a criança realiza leitura “lembrando pistas visuais ou contextuais” (EHRI, 2008, p. 140) e ocorre antes mesmo da criança ter conhecimentos sobre o alfabeto. Nesta fase a criança em atividades relacionadas à leitura, recorre a características particulares do texto para fazer a identificação das palavras e as mesmas são identificadas exclusivamente pelo contexto onde estão inseridas, se houver qualquer alteração neste contexto, a identificação da palavra não ocorrerá. Com relação a

atividades voltadas à escrita, Treiman (2011) mostra que a criança nessa fase ao escrever faz letras aleatórias sem que as mesmas estejam associadas com o seu som e, sobre o reconhecimento de palavras, a criança é incapaz de reconhecer palavras que não fazem parte do seu cotidiano, ou seja, a criança possui conhecimentos reduzidos sobre a linguagem escrita o que demonstra estar associado a sua memória visual.

A segunda fase que é denominada por Ehri (2008) como “parcialmente alfabética” e surge quando “as crianças usam os valores sonoros de algumas letras para formar conexões entre grafias e pronúncias” (EHRI, 2008, p. 143, tradução nossa). Para isto, Ehri (2008) indica que não basta apenas saber os nomes ou sons de letras, mas que a criança “precisa ser capaz de detectar alguns sons constituintes na pronúncia de palavras” (EHRI, 2008, p. 143, tradução nossa).

Nessa fase o conhecimento sobre o sistema alfabético ainda não está completo e as associações letra-som ocorrem de forma parcial então, como consequência os erros de escrita aparecem constantemente nas produções realizadas. Treiman (2011) também concorda com essa questão e menciona que nessa fase algumas convenções ortográficas são omitidas, mas outras já se fazem presentes nas escritas apresentadas. Cardoso-Martins e Correa (2008, p.280) mostram que pelo fato das crianças realizarem apenas algumas associações letra-som, a identificação que as mesmas fazem estão normalmente associadas às letras iniciais ou finais das palavras e o som que elas conseguem nessa fase reconhecer, conforme Cardoso-Martins e Correa (2008, p.280), é o som do nome das letras por elas pronunciadas.

Na terceira fase chamada de “alfabética completa” Ehri (2008) aponta que as crianças “se tornam capazes de formar conexões entre todas as grafias, entre os grafemas e os fonemas” (EHRI, 2008, p. 148, tradução nossa). Nessa fase as palavras estão guardadas na memória e a criança já possui conhecimentos suficientes e, de acordo com Cardoso-Martins e Correa (2008, p.280) já “são capazes de representar todos os sons na pronúncia das palavras por letras foneticamente apropriadas” e as letras que são utilizadas para a realização das atividades, conforme Treiman (2011) tem relação apenas com o som das mesmas e esse fato pode ocasionar a escrita de maneira não convencional. Nessa fase a identificação de palavras familiares acontece de forma mais rápida e a leitura de

palavras novas ocorre de maneira mais eficiente, a criança passa a apresentar uma maior habilidade para realizar atividades de leitura e escrita.

A quarta e última fase é denominada de “alfabética consolidada” as crianças, conforme Cardoso-Martins e Correa (2008, p.280), são “capazes de operar com unidades compostas por duas ou mais letras, as quais correspondem a sílabas ou partes de sílabas nas palavras” e nessa fase as crianças já se tornaram, conforme Guimarães e Branco (2010, p.198), hábeis leitoras e já tem condições de compreenderem as demais convenções relacionadas à ortografia e gramática.

2.1.2 Aprendizagem implícita e explícita

Desde que criança vem ao mundo ela está o tempo todo aprendendo com o meio e vivenciando as mais diferentes situações. Todas as experiências adquiridas vão se adaptando as já existentes e possibilitam a formação de aprendizagens implícitas. Sobre aprendizagens implícitas as mesmas podem ser definidas como sendo “um processo pelo qual os comportamentos se adaptam progressivamente as características do meio com o qual o indivíduo interage, sem que exista um conhecimento explícito dessas características” (MALUF e GOMBERT, 2008, p. 128).

É um aprender o tempo todo, de várias formas, porém sem se dar conta que se está aprendendo, sem ter uma idade definida para iniciar e encerrar esse processo. Aprendizagens implícitas se processam de forma não intencional e contribuem decisivamente para o desenvolvimento dos mais variados tipos de conhecimentos, inclusive, para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Conhecimentos implícitos, de acordo com, Karmiloff-Smith (1986, p.9) não podem ser representados concretamente pois são representações internas que só podem ser acessadas dentro da sua totalidade.

O processo de apreensão das características estruturais do sistema de escrita começa a surgir de maneira implícita, inicialmente através da linguagem oral, pois a criança, desde muito cedo, começa a prestar atenção nas particularidades presentes nessa forma de comunicação. A criança, em momentos de conversas com outras pessoas, faz uso de aspectos linguísticos e nesse momento “extrai intuitivamente regularidades em termos de padrões sonoros, ortográficos,

semânticos e pragmáticos, mobilizando seu potencial para aquisição de linguagem” (PAULA e LEME, 2010, p.20).

Além da formação de aprendizagens implícitas no convívio com a verbalização da língua, o contato visual com escrita também proporciona o desenvolvimento dessas aprendizagens. Participar de um ambiente onde a escrita se faz presente e importante certamente é garantia de que aprendizagens implícitas resultarão desse processo e estarão sendo formadas mais regularmente que certamente irão contribuir para a aquisição da língua, pois “conhecimentos linguísticos e capacidades de categorização de objetos percebidos visualmente existem antes do encontro com a escrita” (GOMBERT, 2003, p.38).

Mas, estar em contato apenas com a língua e fazer uso dela não é uma garantia suficiente para a aprendizagem das particularidades do sistema de escrita. Conhecimentos implícitos são primordiais para o aprendizado da língua escrita, porém “a aprendizagem explícita das correspondências grafemas-fonemas é indispensável para que os alunos possam ler” (MALUF e GOMBERT, 2008, p. 131). O aprendizado das características do sistema de escrita irá requerer “um esforço do leitor aprendiz para colocar em ação as capacidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos requeridos para a aprendizagem da escrita” (GOMBERT, 2003, p.22).

Assim como as aprendizagens implícitas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da aquisição do código escrito, a aprendizagem explícita será a efetivação desse processo, pois ela “é aquela que envolve, além da alocação da atenção, também a deliberação do sujeito por meio de processos de explicitação” (PAULA e LEME, 2010, p. 16). No desenvolvimento da aprendizagem explícita atividades voltadas para uma determinada ação específica, serão programadas e a aprendizagem explícita do processo de leitura “conduzirá a instalação de um conjunto de conhecimentos acessíveis à consciência e susceptíveis de serem utilizados para controlar o produto dos processos automáticos” (MALUF e GOMBERT, 2008, p. 133).

Pensando então em o quanto cada uma dessas aprendizagens podem ter significado e importância percebe-se que “a aquisição de uma língua escrita envolve mecanismos de aprendizagem implícita e explícita que contribuem de maneira diferente para o desenvolvimento da mesma” (PAULA e LEME, 2010, p. 20). Além disso, tanto as aprendizagens implícitas quanto as explícitas também irão contribuir

de maneira direta e efetiva para a formação das habilidades metalinguísticas que se entende como sendo a “capacidade de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos” (MALUF e GOMBERT, 2008, p. 125).

Sobre as habilidades metalinguísticas que estão associadas ao processo de desenvolvimento da língua escrita as mesmas serão apresentadas na sequência deste trabalho.

2.2 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS

O aprendizado da língua escrita é uma oportunidade da criança adquirir um dos meios essenciais para a sua convivência em sociedade. Aprender a ler e a escrever não é apenas conhecer o código escrito, na verdade a criança também “precisará desenvolver capacidades de refletir sobre a língua e sua utilização” (MALUF, 2010, p.17). O processo de reflexão sobre a língua dar-se-á através de atividades explícitas, desenvolvidas pela educação formal, que farão com que processos reflexivos possam então ser empregados nas atividades realizadas.

Realizar processos de reflexão sobre a língua é desenvolver “habilidades metalinguísticas que expressam um conhecimento explícito da natureza da língua falada, o qual é indispensável para compreender o princípio alfabético” (MALUF, 2010, p.18) e cabe a instituição escolar a responsabilidade por desenvolver o aprendizado da língua escrita e a diferenciação da mesma com a linguagem oral, a escola deve formar com o bom leitor e escritor assim como o falante hábil.

As primeiras manifestações das habilidades metalinguísticas ocorrem desde muito cedo, de acordo com Gombert (2003), através dos comportamentos epilinguísticos os quais são ações desenvolvidas precocemente pela criança ao começar a manipular a linguagem sob a forma de compreensão e produção, porém de forma não conscientemente controlada, e se configuram efetivamente através das aprendizagens conscientes efetuadas como mostra Maluf e Gombert (2008, p.132): “É na interface dos conhecimentos não conscientes e dos conhecimentos refletidos que se constroem as competências de manipulação da linguagem escrita”.

Para que o processo de compreensão da língua então seja efetivado de maneira consciente há a necessidade que se desenvolvam uma série de capacidades como mostra Guimarães (2008):

[...] a habilidade para identificar o aspecto segmental da linguagem em seus diversos níveis (palavras, sílabas e fonemas), para identificar os signos linguísticos (diferenciando significante de significado), para perceber a identidade de sons em palavras diferentes, para apreciar a coerência sintática e semântica dos enunciados e outras. (GUIMARÃES, 2008, p.61)

Diversos estudos vêm sendo publicados sobre o desenvolvimento dessas habilidades e a sua relação com o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita e na sequência serão apresentadas características importantes de diferentes habilidades que estão associadas no desenvolvimento da capacidade metalinguística.

2.2.1 Consciência fonológica

O processo de aprendizagem da linguagem escrita exige da criança a realização de exercícios cognitivos que estão relacionados tanto com a compreensão da linguagem escrita quanto da análise da linguagem oral que, como mostram Ramos, Nunes e Sim-Sim (2004, p.15), acaba se tornando uma tarefa importante para a compreensão do sistema escrito.

Sobre as concepções da fala da criança antes do processo de alfabetização ter iniciado formalmente, Byrne (1995, p. 44) reitera que as crianças não têm uma compreensão clara sobre a maneira como a fala é organizada. Na verdade, quando a criança começa a desenvolver a oralidade seu interesse não está voltado para os sons que as palavras compõem, na verdade o foco de atenção desta fase está relacionado ao significado da palavra, por exemplo, se falarmos para a criança a palavra “bola” ela irá pensar no brinquedo e não no som (/b/ /o/ // /a/) que compõem a palavra. Tal situação, no entanto tomará um rumo diferente quando a criança começar a receber instruções explícitas porque “a aprendizagem da leitura e da escrita alfabética, requer que o aprendiz compreenda que ela não representa diretamente o significado da palavra, mas a sequência de seus sons” (GUIMARÃES, 2005, p. 88).

Quando as crianças iniciam o processo formal de educação já trazem consigo uma bagagem muito grande de palavras que sabem não apenas pronunciar como também compreendem o seu significado. Mesmo antes de compreender o princípio alfabético, as crianças já são, como afirma Byrne (1996), falantes bem

sucedidos da sua própria língua, pois já dominam “um conjunto (...) complexo de regras para a pronúncia (...) de palavras, assim como, já aprenderam o sentido de milhares de fonemas em palavras diferentes”. (BYRNE, 1996, p.39).

A compreensão do princípio alfabético ocorre no processo do ensino formal com atividades específicas e antes mesmo que a criança possa compreender tal princípio, é necessário, como afirma Adams (2006), que ela entenda que “sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala” (ADAMS, 2006, p.19). Para aqueles que já dominam o processo de leitura e escrita essa ação parece natural, mas Adams (2006) mostra que para algumas pessoas a compreensão de que a linguagem falada é composta de sequências de pequenos sons não é algo tão simples e requer muito esforço por parte do aprendiz.

Adams (2006, p.19) define fonema como sendo as “pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética” e quando a criança inicia o processo de compreensão de que os sons que ela produz podem ser registrados é possível afirmar então que ela já tem desenvolvida a “consciência fonêmica”, ou seja, que ela já é capaz de manipular e isolar as unidades sonoras que constituem uma palavra pode falar palavras que iniciem ou terminem com uma mesma unidade sonora solicitada. O desenvolvimento da consciência fonêmica pode contribuir de forma significativa para o sucesso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Cardoso-Martins (1995) define consciência fonológica como “consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos” (CARDOSO-MARTINS, 1995, p.103). Capovilla e Capovilla (2009) apresentam a consciência fonológica como a habilidade de entendimento de que a fala pode ser segmentada e a capacidade de manipular tais segmentos. Lima (2011) fala que a criança precisa “pensar sobre a linguagem ao nível especificamente fonológico, levando a manipulação de representações mentais de sílabas, fones e fonemas no âmbito da palavra” (LIMA, 2011, p.140). Adams (2006, p.17) reitera que as crianças que têm consciência dos fonemas conseguem obter melhores resultados, no processo de aquisição da linguagem escrita. Portanto, a consciência fonológica é um tipo de habilidade metalinguística que ajuda na alfabetização, pois facilita a aquisição das correspondências letra-som, que são utilizadas na decodificação, necessárias à aquisição do princípio alfabético (CARDOSO-MARTINS, 1995).

No decorrer, do processo de alfabetização formal será necessário que a criança “compreenda não somente as funções e especificidades da linguagem escrita, mas também que esta representa a pauta sonora das palavras, através da correspondência entre grafemas e fonemas” (BARRERA, 1995, p.20). Nesse processo a atenção da criança estará voltada para os sons que compõe a linguagem e passará a perceber que poderá modificá-los e utilizá-los a fim de formar novas palavras e com isso então se tem a formação da consciência fonológica.

Freitas e Santos (2009) mostram que é possível perceber que a criança tem consciência fonológica, ou seja, tem compreensão dos sons que compõe a fala, quando ela for capaz de realizar atividades voltadas para a “identificação de sílabas ou de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou de sons, segmentação de palavras em sílabas ou em sons, manipulação de sílabas ou de sons” (FREITAS e SANTOS, 2009, p.79). Freitas e Santos (2009) relatam ainda as crianças começam a manifestar a sua consciência fonológica com atividades envolvendo primeiramente as sílabas e que manifestações referentes aos sons acontecem posteriormente. Um exemplo disso é que para uma criança é mais fácil segmentar a palavra *pato* em /pa/ /to/ do que segmentar a mesma palavra *pato* em /p/ /a/ /t/ /o/.

Dentre as habilidades metalinguísticas associadas ao processo de aquisição da língua a consciência fonológica é a mais estudada e é considerada como a “chave para aprender a ler línguas ortográficas alfabéticas” (GOUGH, 1995, p.15). A consciência fonológica tem um papel de grande relevância no processo de compreensão do sistema de escrita, pois ela dará condições às crianças de realizarem processos de análises sobre as características sonoras das palavras.

Cardoso-Martins (1995, p.11-12) reflete, ainda, que:

É possível que parte do desafio apresentado pela aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética resulte da dificuldade que representa para a criança desconsiderar o significado e focalizar a atenção nas propriedades fonológicas da fala [...] a descoberta do princípio alfabético requer que a criança seja capaz de prestar atenção a segmentos sonoros sem significados constituintes fonêmicos da fala.

Cardoso-Martins e Correa (2008) enfatizam que à medida que as crianças começam a aprender os nomes e os sons das letras, começam a compreender que as letras representam sons estáveis na pronuncia das palavras e começam a evidenciar essa compreensão nas suas escritas inventadas. No início elas são

capazes apenas de representar alguns sons na pronúncia da palavra – geralmente o som inicial e final da pronúncia da palavra.

Maluf e Barrera (2003) mostram que estudos realizados sobre o tema apresentam “correlações positivas entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em atividades de leitura e escrita” (MALUF e BARRERA, 2003, p.492). Mas, mesmo havendo concordância com esse fato, há divergências com relação ao surgimento da consciência fonológica onde alguns acreditam que ela é um pré-requisito para o processo de alfabetização e outros que ela se desenvolve através de atividades específicas.

A fim de justificar tais controvérsias, Maluf e Barrera (1997) mostram que há uma “evolução psicogenética em termos de desenvolvimento da consciência fonológica, o que vai ao encontro da hipótese da existência de diversos níveis de capacidade metalinguística” (MALUF e BARRERA, 1997, p.144). Dito de outra forma, a consciência fonológica passa por etapas de evolução e a criança vai ampliando o seu conhecimento sobre os sons da fala a medida que vai tendo contato com aprendizagens explícitas específicas.

Configura-se então a partir deste contexto a importância do ensino formal tanto para o desenvolvimento da consciência fonológica quanto para o de outras habilidades metalinguísticas, pois “o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas prediz o sucesso da aquisição de leitura/escrita e a instrução formal em um sistema de escrita alfabético desenvolve ainda mais a consciência fonológica” (NAVAS, 2010, p. 157).

2.1 1 Estudos em Língua Portuguesa sobre consciência fonológica

Cardoso-Martins (2005) desenvolveu um estudo longitudinal o qual tinha como objetivo avaliar a relação entre a sensibilidade à rima e ao fonema, antes do início da alfabetização e o progresso posterior na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Participaram do estudo 66 crianças com idades entre 4 a 5 anos, que ainda não haviam começado a ler, sendo a pesquisa realizada em uma escola particular na cidade de Belo Horizonte (MG).

Cardoso Martins (2005) aplicou testes de leitura e escrita de palavras em diferentes situações no decorrer do ano letivo: ao final do 1º e 2º período e ao final

do 3º período da pré-escola. Os resultados obtidos com a pesquisa mostraram uma correlação modesta entre as medidas de sensibilidade à rima e ao fonema no início do estudo e a habilidade de escrita ao final do 2º e 3º período no entanto, nenhuma das habilidades investigadas apresentou correlação com as medidas posteriores de leitura. Por outro lado, tanto a sensibilidades à rima quanto ao fonema no final do 2º período contribuíram de maneira significativa para a aprendizagem da leitura e da escrita durante o 3º período. Mas em comparação com a sensibilidade ao fonema, a sensibilidade à rima apresentou correlações modestas com as medidas de leitura e escrita no final do 3º período. Ao final, a pesquisadora concluiu que a sensibilidade da criança a rima independe da idade em que é avaliada, desempenha um papel modesto no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Santos (2008) realizou um estudo de intervenção para avaliar os efeitos do treino sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pré-escolares de escolas públicas e escolas privadas. A pesquisa teve um enfoque quase experimental e os grupos de estudos foram divididos entre as escolas públicas e privadas. Participaram do estudo 55 crianças com faixa etária entre 5 e 6 anos e os resultados obtidos mostraram efeitos positivos do treino realizado sobre o desenvolvimento da consciência fonológica. Os resultados entre as escolas foram comparados no estudo e mostraram que as crianças dos grupos das escolas particulares tiveram melhores resultados quando comparados aos grupos das crianças de escolas públicas o que mostrou a necessidade de inclusão de atividades voltadas especificamente para o desenvolvimento da consciência fonológica em escolas públicas, tendo em vista que as mesmas facilitam o processo de alfabetização como foi comprovado.

Buscando outro foco de pesquisa, mas não menos importante, Barrera e Placitelli (2008) também realizaram uma pesquisa de intervenção com o objetivo de analisar a influência de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica sobre a aprendizagem da escrita em crianças com dificuldades no processo de alfabetização. Participaram das atividades de intervenção 21 crianças, com faixa etária entre 6 a 14 anos, oriundos de uma escola pública da periferia de Ribeirão Preto (SP) que frequentavam entidades filantrópicas em período contrário ao período de aula. A pesquisa buscou avaliar se o desempenho de crianças com dificuldades de aprendizagem melhora conforme lhes é ensinado prestar atenção

nas propriedades fonológicas das palavras e as autoras puderam verificaram que o rendimento das crianças pode melhorar, pois as atividades aplicadas no programa influenciaram positivamente nos resultados obtidos nas verificações posteriores. Barrera e Placitelli (2008) concluíram que o rendimento das crianças nas atividades escolares pode melhorar e que o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas pode ser importante na recuperação de crianças com dificuldades na alfabetização.

Santos e Maluf (2010) realizaram uma pesquisa de intervenção com o objetivo de desenvolver habilidades metafonológicas e facilitar a escrita em crianças falantes da língua portuguesa. Fizeram parte do estudo 90 crianças com faixa etária entre 5 e 6 anos que estavam iniciando o processo de alfabetização. A pesquisa teve um delineamento quase experimental e a intervenção foi aplicada coletivamente a todos os alunos das classes selecionadas. Os resultados obtidos no estudo mostraram que as habilidades metafonológicas têm um papel importante no processo de alfabetização, pois facilita o processo de aquisição da linguagem escrita.

2.2.2 Consciência morfológica

Uma habilidade metalinguística que tem sido investigada atualmente é a consciência morfológica. Esta habilidade trata da reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua (CARLISLE, 2000), ou seja, "diz respeito à habilidade de fazer uso explícito dos processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases" (GUIMARÃES & PAULA, 2010, p. 95). O campo investigativo sobre esta temática tem aumentado nos últimos anos, pois esta habilidade (consciência morfológica) se associa ao desempenho na leitura e na escrita.

De modo a compreender as habilidades morfológicas e como elas se desenvolvem, é importante que se entenda o conceito de morfemas, os quais, segundo Mota (2009), são as menores unidades linguísticas com significado próprio. A mesma autora (MOTA, 2010) explica que as palavras podem ser morfológicamente simples ou complexas dependendo da quantidade de morfemas que possui. Pode ser considerada simples uma palavra que possui um único

morfema, como por exemplo, “flor” e, pode ser complexa quando possuir mais de um morfema, como a palavra “flores”.

Destaca-se que os linguistas distinguem duas grandes classes de morfemas (no que tange ao seu posicionamento na palavra): as raízes e os afixos. A raiz, também conhecida como morfema lexical, tem como principal função, ser o "núcleo mínimo de uma construção morfológica, portador de uma significação básica e comum a várias palavras de um mesmo grupo lexical" (GUIMARÃES & PAULA, 2010, p. 95). Desta forma, tem-se no grupo lexical: *escrevo*, *escrita* e *escritor*, a raiz *escr-*.

Já os afixos são classificados em dois grupos: prefixos, quando acrescentados antes da raiz, ou sufixos, quando adicionados depois da raiz (LAROCA, 2005). Sua função na palavra pode representar um papel derivacional (na formação de novas palavras) ou ainda flexional (aborda as relações entre as diversas formas da mesma palavra, ou seja, o paradigma flexional, como em "*Nós estivemos* em São Paulo no mês passado" - "*Nós e estivemos*").

Mota (2010) também afirma que as flexões “têm um caráter morfossintático e possuem estabilidade semântica, ao passo que as derivações tratam da estrutura das palavras” (MOTA, 2008, p.191). Nas palavras da autora, as flexões “são sufixos que determinam o gênero e o número nos substantivos e adjetivos, e nos verbos constituem os sufixos temáticos” (MOTA, 2008, p.190). Assim, cabe ressaltar que a morfologia flexional não é um fenômeno estritamente morfológico, pois se liga também à sintaxe (ROCHA, 1998). No português existem dois tipos de mecanismos de flexão: o nominal (número, gênero e grau do substantivo) e o verbal (pessoa, número, tempo, modo e aspecto).

As derivações podem ser formadas por prefixos ou sufixos e alteram o sentido ou classe gramatical inicial da palavra, o que resulta na geração ou formação de novas palavras na língua. Assim, nos pares: *fazer/refazer*, ou *fazer/desfazer*, o sentido inicial da palavra “fazer” foi alterado pelos prefixos *re-* ou *des-*, gerando palavras com significados diferentes na língua. De acordo com Guimarães e Paula (2010, p.95) “o morfema derivacional pode modificar, além do sentido, a classe gramatical da palavra, por exemplo, no par: *nadar/nadador*, a palavra “nadador” se relaciona por derivação com a palavra “nadar”, pelo acréscimo do sufixo derivacional *-ador*”.

Além disso, as autoras reportam-se ao fato de que as derivações interferem na estrutura das palavras, o que significa que nestes casos “pode haver uma instabilidade semântica (por exemplo: correr/corredor, em que corredor pode significar ‘aquele que corre’, mas também ‘lugar de passagem’)”. (GUIMARÃES & PAULA, 2010, p.95). Neste sentido, as mesmas autoras salientam a função semântico-lexical dos morfemas derivacionais.

Rocha (1998) ressalta que, na perspectiva gerativista (abordagem), há uma preocupação dos linguistas em explicar a capacidade ou competência que um falante nativo tem com a relação ao léxico de sua língua, ou seja, a sua capacidade de formar novas palavras e de rejeitar outras. Também ressalta a capacidade de estabelecer relações entre itens lexicais e de reconhecer a estrutura de um vocábulo. O autor ainda explica que as palavras são formadas por regras e/ou analisadas por regras, de modo que o estabelecimento de entidades como morfemas ou afixos, como elementos separados de regras e bases, constitui uma repetição desnecessária e, provavelmente, indesejável.

Para compreender melhor como ocorrem às regras de flexão e derivação, Rocha (1998) ilustra uma síntese, através de um quadro baseado em Camara Jr (1970). Pode-se perceber neste esquema, alguns aspectos referentes à regularidade e à irregularidade, concordância e não-concordância e não-opcionalidade e opcionalidade:

QUADRO 1: DISTINÇÃO ENTRE REGRAS DE FLEXÃO E REGRAS DE DERIVAÇÃO

FLEXÃO	DERIVAÇÃO
A – Regularidade	A – Irregularidade
Os morfemas flexionais apresentam-se de maneira regular e sistemática	Os morfemas derivacionais apresentam-se de maneira irregular e assistemática.
B – Concordância	B – Não-concordância
Os morfemas flexionais são exigidos pela natureza da frase	Os morfemas derivacionais não são exigidos pela natureza da frase
C – Não-opcionalidade	C – Opcionalidade
Os morfemas flexionais não dependem da vontade do falante para serem usados	Os morfemas derivacionais podem ser usados ou não de acordo com a vontade do falante.

FONTE: (CAMARA JR, 1970¹ apud ROCHA, 2003).

¹ CAMARA JR, M. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1970.

À medida que a criança avança no processo de escolarização formal ela vai tendo contato com palavras cada vez mais complexas e que não fazem parte do seu contexto. Correa (2009) mostra que a consciência morfológica pode facilitar a leitura dessas palavras, pois “a morfologia pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de decodificação bem como promover a compreensão leitora” (CORREA, 2009, p.57).

Rosa (2003) entende que a consciência morfológica pode ser observada tanto em níveis implícitos quanto explícitos. Nos níveis implícitos a consciência morfológica se desenvolve com a contribuição da linguagem oral e “à medida que aumentam as experiências da criança com a linguagem oral e com a leitura e escrita aumenta também a probabilidade de se tornarem mais proficientes no raciocínio explícito” (ROSA, 2003, p. 23).

Em outras palavras, as pessoas utilizam determinadas palavras sem se darem conta da sua estrutura morfológica e, um exemplo disso pode ser observado com a palavra “infelizmente” que é formada por um grupo de três morfemas: prefixo “in”, pela raiz “feliz” e pelo sufixo “mente”. À medida que os conhecimentos explícitos sobre morfologia são adquiridos no contexto escolar, a consciência sobre a formação da palavra vai se estabelecendo e manipulações sobre a mesma podem ser executadas conscientemente.

2.2.2.1 O desenvolvimento da consciência morfológica

Serão apresentadas algumas considerações sobre o desenvolvimento da consciência morfológica (seus níveis) e o papel que ela exerce no desenvolvimento e aperfeiçoamento do processo de leitura e escrita, principalmente as relações entre as habilidades morfológicas e a competência ortográfica em línguas alfabéticas.

Compreender a linguagem escrita é entender que ela é constituída por símbolos gráficos que representam sons e significados de uma língua. Marec-Breton e Gombert (2004) mostram que a escrita para se constituir objeto significante, combina dois princípios essenciais para o seu funcionamento: o princípio fonográfico e o princípio semiográfico. O princípio fonográfico permite associações entre grafemas (b-o-l-a) e fonemas [b] [o] [l] [a]. Já o princípio semiográfico é a possibilidade dessas unidades gráficas (bola) terem significado em si (bola= corpo

redondo em toda a sua superfície). Assim, pode-se dizer que “o processamento fonológico está associado ao princípio fonológico, enquanto o processamento morfológico associa-se ao princípio semiográfico” (GUIMARÃES, 2010, p.128).

Mesmo que o princípio alfabético indique que para cada letra existe a correspondência de um determinado som, essa indicação, no entanto não pode ser considerada como uma regra para todas as línguas, pois, “nas línguas alfabéticas, como é o caso da Língua Portuguesa, existem muitas variações quanto à sua regularidade” (MACHADO, 2011, p.14). A ortografia de muitas palavras dependerá da sua origem e ter conhecimento sobre a “relação entre a raiz e a palavra derivada pode ajudar o leitor a compreender o significado da palavra e ao escritor decidir sobre grafias ambíguas” (MOTA, 2008, p.191). Um exemplo que pode ser elucidar essa questão é com relação a palavra “laranjeira”, a pessoa ao escrever tal palavra poderá ter dúvida com relação ao uso da consoante “j” ou “g” porém, se ela souber que a palavra “laranjeira” é derivada da palavra “laranja” saberá qual das consoantes deverá utilizar.

Em relação a qual tipo de relações morfológicas que a criança é capaz de realizar, Anglin, Miller e Wakefield (1993) consideram que a aquisição da morfologia derivacional é bastante gradual e ocorre relativamente tarde. Carlisle (2004) diz que, em derivações, mais do que nas flexões², a complexidade das relações morfo-fonológicas torna a compreensão das crianças sobre a estrutura morfológica das palavras mais difícil. Desta forma, as flexões podem ser aprendidas nos primeiros anos de escola primária e as derivações começam a ser compreendidas a partir da idade pré-escolar e seguem até a idade adulta, pois os indivíduos estarão imersos em um ambiente de linguagem rica e de constante reflexão sobre a mesma.

Nesse sentido, Carlisle (2004) indica que o conhecimento morfológico pode contribuir para a compreensão da leitura, através da melhoria do reconhecimento de palavras, mas também por ajudar os leitores a compreender os significados e/ou papéis sintáticos de palavras desconhecidas. Além disso, no momento da escrita, fazer uso não apenas de instrumentos fonológicos, mas também de conceitos morfológicos, pode ser o primeiro passo para uma escrita ortográfica sem equívocos. Como afirma Machado (2011, p.14), morfológico ocupa-se “da formação das

² Segundo Carlisle (2004) em inglês existem três tipos de palavras morfológicamente complexas reconhecidas: flexões, derivações e composições. Ela afirma que existe discordância dos linguistas a respeito de considerar as flexões e as derivações como categorias discretas.

palavras, das flexões, das suas funções e relações na frase, sendo esta a razão por que a morfologia se torna importante para a língua escrita.”

Ademais, o processamento morfológico pode fornecer uma maneira de compreensão e utilização da linguagem, incorporando informações semânticas e gramaticais nos níveis da palavra e da subpalavra. Assim, o aprendizado de morfemas dependerá do aprendizado da representação fonológica dos mesmos (Carlisle, 2004), mas a consciência morfológica não será um subproduto da consciência fonológica.

Em se tratando da língua portuguesa (variante brasileira), Mota, Anibal e Lima (2008) destacaram com seu estudo que, tanto a consciência morfológica quanto a fonológica podem contribuir de maneira diferente para a leitura e para a escrita. As pesquisadoras enfatizam a hipótese que foi apresentada por Rego e Bryant (1993), ou seja, que provavelmente o processamento fonológico seja mais importante na aquisição da escrita do que o processamento sintático-semântico.

Sobre o surgimento da consciência morfológica na criança, Marec-Breton e Gombert (2004) mostraram que a morfologia pode ser desenvolvida precocemente e que a mesma contribui para o reconhecimento de determinadas palavras, pois “o leitor é sensível a estrutura morfológica das palavras que encontra, mas também que a consideração desta estrutura facilita o processamento.” (MAREC-BRETON e GOMBERT, 2004, p. 118).

Guimarães e Paula (2010), ao tratarem sobre o surgimento da consciência morfológica, mostram que alguns estudos recentes alertam para o fato da mesma desenvolver-se de maneira implícita em crianças que estão na fase da alfabetização e de que o reconhecimento das palavras não pode ser atribuído apenas a decodificação grafo-fonológica, pois, “há evidências de que o reconhecimento de palavras é tributário da contribuição de múltiplos fatores, dentre eles a análise dos componentes morfológicos da palavra” (GUIMARÃES & PAULA, 2010, p. 99).

2.2.2.2 Estudos em Língua Portuguesa sobre consciência morfológica

De modo a apresentar um breve panorama a respeito de evidências empíricas encontradas a respeito da habilidade morfológica e suas relações com a aquisição e o aperfeiçoamento da linguagem escrita, apresenta-se esta sessão.

Ao revisar estudos sobre consciência morfológica em língua portuguesa verifica-se que a maioria foi realizada com crianças em idades superiores a cinco anos de idade e que tais estudos geralmente são de caráter transversal, voltando-se mais para a perspectiva da avaliação diagnóstica e de desempenho do que de intervenção.

Dentre as pesquisas consultadas há o estudo transversal elaborado por Meireles e Correa (2005) que teve a intenção de examinar o conhecimento sobre ortografia de crianças em diferentes níveis de escolaridade. Participaram desse estudo 52 crianças de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro que frequentavam a segunda e quarta série do Ensino Fundamental, de classe média e média baixa, e foram exploradas as diferenças em complexidade das regularidades textuais e morfossintáticas da língua.

Para que fosse possível atingir os objetivos elaborados no início do estudo Meireles e Correa (2005) realizaram um ditado de palavras de baixa frequência de exposição que incluía regras de natureza morfossintática e também regras contextuais e as crianças deveriam completar sentenças com as palavras por elas ouvidas. Os resultados obtidos pelas investigadoras neste estudo mostraram que certos contextos ortográficos são mais fáceis para as crianças se comparados a outros e que, conforme a criança avança na sua escolaridade mais uso ela faz de forma consistente das regras ortográficas.

Outra pesquisa realizada sobre o tema foi à realizada por Queiroga, Lins e Pereira (2006) que realizaram também um estudo transversal com crianças de segunda e quarta série. Tal pesquisa foi realizada em escolas públicas e particulares da cidade do Recife e teve um total de 120 participantes. Neste estudo foi analisada a relação existente entre a consciência morfossintática e o desempenho ortográfico de crianças e a evolução desses conhecimentos. Foram aplicados ditados de palavras e pseudopalavras para avaliar a ortografia e também, foi aplicada a tarefa de analogia de palavras para avaliar o conhecimento morfossintático das crianças. Os resultados obtidos com a pesquisa mostraram que crianças da quarta série apresentaram melhores resultados em atividades aplicadas quando comparadas a crianças da segunda série e concluiu-se que o conhecimento morfossintático favorece o domínio ortográfico pelo fato de auxiliar as crianças a compreenderem os processos de formação das palavras.

Paula (2007) também realizou um estudo sobre consciência morfológica, o qual buscou demonstrar como ocorrem conhecimentos implícitos e explícitos nas dimensões morfológicas, derivacional e flexional, além da relação do conhecimento morfológico sobre a aquisição da leitura (decodificação e compreensão) e da escrita (ortografia).

Este estudo contou com a participação de 260 crianças brasileiras, de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries, as quais realizaram 14 tarefas (algumas delas adaptadas do francês para o português) que avaliaram: conhecimentos implícitos e explícitos sobre morfologia derivacional, morfologia flexional, fonologia e sintaxe; conhecimento morfológico derivacional na extração de regra de formação de palavras e de produção de neologismo; desempenho em escrita de palavras sob ditado; desempenho em leitura de palavras, analisando a decodificação e de sentenças, percebendo a compreensão; vocabulário (receptivo).

Os resultados da pesquisa de Paula (2007) mostram que as crianças de 1^a série possuem conhecimentos implícitos sobre morfologia derivacional, sendo mais específico em relação a sufixos. Os demais participantes demonstraram maior índice de conhecimento explícito, principalmente em relação a prefixos. Outro dado identificado foi que os estudantes da 3^a série demonstraram um número crescente de correlações entre conhecimento morfológico e desempenho em leitura e em escrita. A partir da 5^a série percebeu-se uma melhora acentuada no conhecimento sobre sintaxe, o que contribuiu no desempenho dos estudantes nas tarefas de morfologia flexional.

Com um estudo transversal, Mota (2007), a qual vem refletindo sobre a consciência morfológica desde a década de 90, investigou 51 crianças sendo 27 da 1^a série e 24 da 2^a série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora. O objetivo da investigação deste estudo era corroborar com a ideia de que a estrutura fonológica da palavra auxilia no reconhecimento da relação morfêmica entre elas.

Neste estudo, Mota (2007) investigou as crianças individualmente e aplicou testes orais e padronizados para verificar a consciência morfológica e fonológica. Os resultados obtidos mostraram que há um armazenamento de morfemas em nosso léxico como unidades independentes e quando uma palavra morfológicamente complexa e desconhecida é processada essas unidades são acopladas para formar novas palavras. Nesse estudo há também uma indicação para que novas pesquisas

sejam realizadas principalmente com relação à idade em que a consciência morfológica começa a ser adquirida.

Em uma pesquisa mais recente, Mota (2011) e colaboradores utilizaram o estudo longitudinal para investigar o desenvolvimento da consciência morfológica nos primeiros anos de alfabetização em crianças com idade de seis a nove anos de idade. O estudo foi realizado em escolas particulares de Minas Gerais com um total de 71 crianças que estavam no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental.

Neste estudo foram aplicadas tarefas para verificar a consciência tais como: tarefa de decisão morfológica-raiz onde a criança deveria decidir a palavra que seria da mesma família da palavra alvo; tarefa de decisão morfológica onde seria necessário identificar se a palavra alvo era construída da mesma maneira que outras duas palavras que lhes eram apresentadas; tarefa de analogia gramatical onde as crianças deveriam produzir uma palavra morfológicamente complexa a partir de uma palavra alvo. Os resultados obtidos pelas pesquisadoras mostraram que a criança é capaz de identificar relações entre as palavras, quando lhes são ofertadas pistas semânticas, mesmo ainda estando em processo de desenvolvimento da linguagem escrita. As pesquisadoras também sugerem que estudos de intervenção sejam realizados a fim de que estudos mais conclusivos sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência morfológica e o desempenho na leitura e na escrita possam ser obtidos.

Outro exemplo de estudo longitudinal - mas que não tratou especificamente de habilidades morfológicas- foi realizado por Rego e Buarque (1997), que tinham como objetivo investigar as contribuições da consciência sintática e fonológica para aquisição de regras ortográficas. Este estudo foi realizado em uma escola da rede particular da cidade de Recife e teve um total de 46 participantes que foram acompanhados por dois anos pelos pesquisadores que iniciaram sua investigação quando as crianças ainda estavam na 1ª série. Os participantes deste estudo foram expostos a uma metodologia de ensino tradicional de ortografia e os resultados obtidos indicaram que o desenvolvimento da consciência sintática é um fator importante na aquisição de aspectos morfossintáticos da ortografia. Nas considerações finais dos pesquisadores também há a indicação para que estudos de intervenção possam ser feitos a fim de que se possa verificar a relação existente

entre o desenvolvimento de aspectos relacionados às habilidades metalinguísticas e a aquisição de regras de ortográficas.

Em Portugal, os estudos de Rosa (2003) também apontaram a necessidade de investigações de caráter interventivo, as quais possam subsidiar a comparação entre aprendizagens baseadas na prática educativa tradicional e aprendizagens decorrentes de instruções explícitas e diretas de regras morfológicas. Tal necessidade começou a ser atendida por algumas orientandas de mestrado do professor João Rosa ao realizarem suas pesquisas.

A primeira pesquisa que será descrita é justamente aquela que inspirou o presente trabalho de dissertação, embora conforme poderá ser visto no capítulo referente ao método a pesquisa empírica que será realizada sofreu várias adaptações/modificações tanto nas tarefas de pré e pós-teste quanto nas sessões de intervenção.

Assim, a investigação que serviu como base para este trabalho foi realizado por Seixas (2007), esta buscou verificar a possibilidade de estimulação da consciência morfológica, através de intervenções específicas, em crianças de cinco anos de idade que ainda não haviam iniciado o processo formal de alfabetização. Participaram deste trabalho 45 crianças, todas com cinco anos, escolhidas aleatoriamente num universo de 75 que frequentavam uma pré-escola particular. Os participantes foram divididos em três grupos: GE (grupo experimental, o qual sofreu a intervenção e foi treinado nas tarefas a serem testadas); GC1 (grupo controle 1, que sofreu a intervenção, no entanto não foi treinado nas tarefas); GC2 (não teve a intervenção, tampouco foi treinado).

Seixas (2007) desenvolveu um plano de trabalho dividido em três partes: pré-teste, intervenção e pós-teste. As tarefas testadas foram as mesmas nos dois momentos (pré e pós-teste) e visavam avaliar a consciência morfológica: analogia de palavras, famílias de palavras e interpretação de pseudopalavras.

Os resultados obtidos revelaram que não houve uma melhoria significativa da intervenção no avanço dos conhecimentos dos participantes do Grupo Experimental (GE), nem do Grupo de Controle 1 (GC1) na habilidade para realizarem analogias de palavras. Observou-se, também, que as crianças do Grupo Experimental progrediram significativamente na sua capacidade para formar palavras morfológicamente relacionadas e isso foi entendido como influência do plano de intervenção. Outro resultado encontrado indica que o grupo controle 1 não

demonstrou maiores ganhos em consciência morfológica, mesmo tendo manipulado materiais que pudessem favorecer essa situação, em relação ao Grupo Controle 2.

As análises feitas por Seixas (2007) indicaram também que, houve um efeito significativo da intervenção no Grupo Experimental, quando verificadas as “habilidades para aceder, reconhecer e interpretar morfemas base + afixos em combinações inexistentes na língua” (SEIXAS, 2007, p. 104). Além disso, verificou-se que a intervenção realizada com o Grupo Controle 1 não foi muito eficaz e não garantiu ganhos em relação ao Grupo Controle 2.

Ao fim de seu trabalho, Seixas (2007, p. 127) concluiu que “as crianças aprendem e progridem em consciência morfológica através de atividades específicas e que são objeto de preparação por parte do educador/professor”. Sugere, portanto, que esse trabalho reflexivo e ativo seja componente da rotina de uma prática alfabetizadora.

Outro estudo de caráter interventivo também realizado em Portugal foi desenvolvido por Pires (2010) que também desenvolveu um estudo de caráter interventivo, o qual teve por objetivo avaliar o impacto de uma ação explícita, a qual estaria baseada no ensino de regras morfológicas, de modo a contribuir para a discriminação da escrita de palavras que terminam nas formas homófonas “-esa”/“-eza” e “-ice”/“-isse”. Neste trabalho participaram 130 alunos de 6 turmas de uma escola pública de Lisboa, sendo duas do 3º ano, duas do 4º ano e duas do 6º ano. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente em dois grupos: experimental com 60 elementos e controle com 70.

A referida pesquisa ocorreu em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. Após três sessões de intervenção com o grupo experimental, o qual foi trabalhado com o ensino sobre morfemas homófonos “-esa”/“-eza” e “-ice”/“-isse”, realizou-se o pós-teste com todos os participantes (mesmos procedimentos e materiais do pré-teste). Os resultados mostraram que houve uma contribuição da intervenção com o grupo Experimental, visto que houve uma diferença significativa nos resultados de discriminação dos morfemas homófonos “-esa”/“-eza” e “-ice”/“-isse” entre o Grupo Experimental e o Grupo Controle. Outros resultados encontrados referem-se ao efeito da intervenção: primeiro, ele se mostrou específico e independente do nível inicial de consciência morfológica dos participantes e, segundo, verificou-se uma relação entre a capacidade de discriminação escrita de palavras com os morfemas trabalhados (na intervenção) e o ano de escolaridade

dos participantes. Enfim, a partir da análise estatística dos dados coletados, Pires (2010) concluiu que os alunos ensinados explicitamente sobre os princípios morfológicos, puderam discriminar na escrita morfemas homófonos, significativamente melhor do que aqueles que não foram ensinados.

Outra investigação que trabalhou com intervenção foi realizada por Arranhado (2010), a qual trabalhou na perspectiva da intervenção e teve como objetivo avaliar o impacto da explicitação de regras morfológicas ou fonológicas na correção da escrita de palavras que terminam em morfemas homófonos (“-am” / “-ão”). Participaram desta pesquisa estudantes de 3º e 4º anos de escolaridade (N= 90). Os mesmos foram expostos a três condições experimentais distintas: duas de intervenção (Grupo Experimental 1 – GE1: morfologia; Grupo Experimental 2 – GE2: fonologia) e uma de controle (sem nenhum tipo de intervenção).

O estudo foi dividido em três fases: 1ª) pré-testes (provas de consciência morfológica: analogia de frases e interpretação de pseudopalavras; provas de consciência fonológica: reconstrução silábica, reconstrução fonêmica, segmentação silábica e segmentação fonêmica; prova de aritmética: subteste WISC-III; prova de escrita: 32 itens, sendo 8 palavras terminadas em “-am”, 8 terminadas em “-ão”, e 16 que funcionaram como “fillers”); 2ª) intervenção; 3ª) pós-teste (mesmas avaliações do pré-teste).

Os resultados de Arranhado (2010) mostraram que houve diferença de desempenho significativa entre os grupos em função do treino nas duas situações de intervenção e esses efeitos foram específicos (os ganhos em discriminação de escrita não se estenderam ao raciocínio matemático, o qual não foi trabalhado) e independentes. Os resultados deste estudo evidenciaram que a explicitação de regras morfológicas favorece ganhos na discriminação dos morfemas “-ão” / “-am”, independente da questão fonológica. A pesquisadora concluiu que os dois grupos experimentais se diferenciaram substancialmente do grupo controle e esses avanços podem ser atribuídos à intervenção efetivada.

E finalmente, destaca-se o estudo de Machado (2011), pesquisadora portuguesa que também trabalhou com intervenção no delineamento da pesquisa empírica. Este estudo buscou verificar se crianças ensinadas em usar regras morfológicas necessárias para escrever palavras derivadas com alteração de pronúncia do radical, teriam melhores resultados do que crianças a quem esse treino não tivesse sido disponibilizado.

Participaram deste estudo 53 crianças, do segundo ano do Ensino Básico, aleatoriamente divididas em dois grupos (experimental e de controle). O grupo experimental foi submetido a quatro sessões de intervenção, nas quais se desenvolveu um trabalho de explicitação da relação morfológica entre palavras base e derivadas, além de análise morfológica de estímulos linguísticos. Já o grupo de controle não teve qualquer intervenção. A pesquisa constituiu-se de pré-testes e pós-testes feitos por todos os participantes, além da intervenção para o grupo experimental. As tarefas do pré-teste e do pós-teste eram as seguintes: Tarefa de Escrita – 24 frases, sendo 12 com *priming* e 12 sem (avalia a proficiência na escrita), Identificação do Morfema-Base e Interpretação de Pseudopalavras (tarefas de consciência morfológica).

Os resultados da pesquisa de Machado (2011) mostraram uma significativa superioridade do grupo experimental, em relação ao grupo de controle, na correção da escrita de palavras derivadas e no acesso à formação morfológica dos estímulos linguísticos. Verificou-se, também, uma relação significativa entre correção na escrita e capacidade para acessar a constituição morfológica de estímulos linguísticos. Enfim, a pesquisadora interpretou que houve um efeito significativo da intervenção no grupo experimental quanto à correção da escrita e quanto à capacidade para acessar, reconhecer e interpretar novos morfemas. Como conclusão do seu estudo, Machado (2011) enfatiza o papel da intervenção no aumento da discriminação escrita de palavras que requerem considerações morfológicas no momento de seu registro, e sugere que os alunos necessitam de um ensino explícito de conhecimentos morfológicos para o aperfeiçoamento da capacidade escrita (ortográfica).

A partir da revisão das pesquisas empíricas aqui apresentadas é possível perceber que são poucas as que investigaram, na língua portuguesa, a consciência morfológica em crianças na fase inicial da alfabetização e, por isso, não é possível determinar a idade ou série em que tal habilidade começa a ser adquirida. Desta forma, pode-se dizer que ainda há uma lacuna nos conhecimentos relacionados ao *quando* e *como* se desenvolve a consciência morfológica. Neste sentido, esta investigação pretende colaborar na construção de novos conhecimentos, implementando e analisando os efeitos de uma intervenção que aborde aspectos morfológicos da língua em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, as quais ainda não dominam o princípio alfabético.

3 MÉTODO

Esta pesquisa tem a intenção de responder ao problema sobre “*quais são os efeitos de um programa de ensino, composto por atividades sistemáticas que visam o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita em alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental*” e, portanto, foi traçado um caminho que teve início com a revisão de literatura sobre estudos produzidos na área da aquisição da linguagem escrita na perspectiva da psicologia cognitiva.

A organização sistemática destas leituras propiciou a organização de um programa de ensino elaborado com atividades específicas para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e metamorfológicas. A pesquisa organizou-se também com a aplicação de pré-teste e pós-teste e com a formação de grupos experimentais (GE) e grupos controle (GC).

O programa de ensino foi desenvolvido em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de São José dos Pinhais.

3.1 PARTICIPANTES

O grupo de pesquisa foi constituído por um total de 94 (noventa e quatro) participantes, com idades entre 5 e 6 anos, oriundos de quatro turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, da escola onde a pesquisa foi realizada.

No momento em que a pesquisa teve o seu início, o grupo era composto por 102 (cento e dois) participantes, mas, devido a transferências expedidas e recebidas

pela escola, de participantes oriundos das turmas do primeiro ano, apenas 94 (noventa e quatro) tiveram seus resultados computados, pois participaram de todos os momentos da pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O programa de ensino foi desenvolvido com todos os alunos de quatro turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola selecionada. A escola possuía cinco turmas de primeiro ano sendo duas turmas no período da manhã, turma A e turma B, e três turmas no período da tarde, turmas C, D e E. No período da manhã, na turma B estava matriculado um aluno com paralisia cerebral que necessitava de adaptações de grande porte e, por não ser este alvo de investigação no momento, a pesquisadora decidiu não incluir essa turma na pesquisa.

As turmas que participaram da pesquisa foram divididas entre os grupos de trabalho: grupo controle (GC) e grupo experimental (GE).

O grupo controle foi formado pela turma A, por decisão da pesquisadora. Os motivos que levaram a escolha dessa turma para representar o grupo controle foram pelo fato de ser a única turma de primeiro ano, do turno da manhã, que participaria da pesquisa.

O grupo experimental foi formado pelas turmas do período da tarde (turma C, D e E) que receberam as propostas de ensino através de um sorteio realizado pela pesquisadora. A distribuição das atividades entre as turmas ficou organizada da seguinte maneira:

- a) Turma C: recebeu atividades de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas;
- b) Turma D: recebeu atividades de ensino para o desenvolvimento de habilidades metamorfológicas;
- c) Turma E: recebeu atividades para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas.

Optou-se por desenvolver atividades específicas de ensino para as turmas do grupo experimental utilizando os mesmos elementos de escrita tanto para o trabalho com a consciência morfológica quanto para o trabalho com a consciência fonológica, ou seja, os afixos que foram destinados para o trabalho com a

consciência morfológica (ênfase no sentido) foram também trabalhados com a consciência fonológica (ênfase na sua sonoridade), porém com objetivos diferentes.

Todas as atividades de ensino foram planejadas e organizadas pela pesquisadora, porém foram aplicadas pelas professoras regentes das turmas tanto no grupo experimental quanto no grupo controle e as provas de pré-teste e pós-teste foram aplicadas pela pesquisadora.

Todos os participantes da pesquisa realizaram provas de pré-teste e pós-teste e também o programa de ensino específico para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas que são objeto de estudo dessa pesquisa.

Os grupos de trabalho foram assim organizados:

a) Grupo controle (turma A): todos os participantes dessa turma realizaram o pré-teste e o pós-teste, mas não receberam as atividades de ensino para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. No entanto, optou-se em beneficiar o grupo controle com algum aprendizado durante o estudo, de modo que estes participantes não se tornem “perdedores na pesquisa” (NUNES; BRYANT, 2006, p. 94) e recebam instrução de um conteúdo distinto dos demais grupos experimentais, receberam na verdade conhecimentos referentes à matemática, especificamente o entendimento inicial sobre resolução de situações problema.

b) Grupo experimental (turma C): Turma que recebeu proposta de ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica ao mesmo tempo. Os sufixos, prefixos, aliterações e rimas que foram enfatizados nesse grupo foram os mesmos trabalhados nas turmas D e E.

TABELA 1 – ELEMENTOS DE ESCRITA PARA O TRABALHO COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E MORFOLÓGICA

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA		CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA	
Aliteração	Rima	Prefixo	Sufixo
“re”	“eiro”	Re-	-eiro(a)
	-dor (or)		-dor (or)
“de(s)”	“o/a”	Des-	-o/a
	“s”		-s
	“ão”		-ão

FONTE: O autor (2016)

c) Grupo experimental (turma D): turma que recebeu a proposta de ensino para o desenvolvimento da consciência morfológica derivacional e flexional. Foram aplicadas atividades específicas para o ensino dos afixos e suas ideias de representação conforme mostra a Tabela 2:

TABELA 2 – AFIXOS PARA O TRABALHO COM CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA

AFIXOS PARA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA			
MORFOLOGIA	AFIXOS		IDEIA QUE REPRESENTA
Derivacional	Prefixos	re-	repetição
		de(s)-	ação contrária
	Sufixos	-eiro(a)	lugar ou objeto
		-dor (or)	substantivo agentivo
Flexional	Gênero do substantivo	-o/a	masculino e feminino
	Número do substantivo	-s	número do substantivo
	Flexão verbal	-ão	ações futuras

FONTE: O autor (2016)

c) Grupo experimental (turma E): turma que recebeu a proposta de ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica. Foram aplicadas atividades para o ensino da aliteração (som inicial) e para o ensino da rima (som final) onde foram contemplados os seguintes segmentos sonoros:

TABELA 3 – SEGMENTOS SONOROS PARA O TRABALHO COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

SEGMENTOS SONOROS	
Aliteração (som inicial)	Rima (som final)
Re	-eiro(a)
	-dor (or)

De(s)	o/a
	-s
	-ão

FONTE: O autor (2016)

Imediatamente após o término das atividades de ensino que foram propostas aos grupos foi realizado o pós-teste a fim de verificar o efeito imediato do programa, ou seja, se houve diferença na contribuição do ensino da consciência morfológica e fonológica para crianças que ainda não haviam dominado o princípio alfabético.

3.3 ORGANIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DAS SESSÕES

A aplicação do pré-teste foi realizada pela pesquisadora, de maneira individual, durante os meses de março e abril. A pesquisadora iniciou a aplicação do pré-teste com a turma A, grupo controle, e na sequência, com as turmas do grupo experimental, turma C, D e E. A aplicação ocorreu durante as duas últimas semanas do mês de março e as duas primeiras semanas do mês de abril.

Após a aplicação do pré-teste, deu-se início ao trabalho de intervenção que foi realizado pelas professoras regentes de turma. A justificativa para que o trabalho de intervenção fosse desenvolvido pelas professoras das turmas é pelo fato que tinha-se o interesse que o processo de desenvolvimento das atividades nos grupos controle e grupo experimental ocorressem ao mesmo tempo.

Pelo fato do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas ainda não serem de conhecimento de todos os professores, a pesquisadora realizou momentos de formações específicas, tanto teóricas quanto práticas ao grupo de professores que participaram da pesquisa. Tais momentos ocorreram antes do processo de intervenção, a fim de que os professores pudessem ter contato com o trabalho a ser realizado e também durante o período de intervenção, onde ajustes na metodologia foram ser realizados a partir das considerações feitas pelos professores.

Todo o plano de ensino para o desenvolvimento da intervenção assim como todo o material a ser utilizado, foi organizado pela pesquisadora e entregue aos professores. As sessões de intervenção ocorreram diariamente e tiveram início na última quinzena do mês de abril e durante todo o mês de maio. Para o trabalho com o grupo experimental, foram organizadas 23 sessões com aproximadamente 90 minutos de duração.

Para o trabalho com o grupo controle também foram organizadas 23 sessões com atividades voltadas para o desenvolvimento de resolução de situações problemas matemático.

Alunos que faltaram nos dias das sessões receberam as atividades quando retornaram a aula, logo após o término da sessão oficial, em outro espaço fora da sala de aula, e tais atividades foram aplicadas pela pesquisadora. Tal ação foi necessária, pois o objetivo do trabalho era que todos os alunos da turma realizassem as mesmas atividades.

O pós-teste foi aplicado pela pesquisadora imediatamente após o término das sessões de intervenção.

3.4 MATERIAIS

Durante a realização das sessões nos grupos de trabalho foram utilizados jogos, cartazes, figuras, imagens, folhas de atividades e materiais de uso individual dos participantes como lápis, lápis de cor, tesoura, cola. Para a aplicação do pré-teste e do pós-teste foi necessário o uso de folhas para a elaboração e apresentação das provas.

3.5 INSTRUMENTOS E TAREFAS

Os procedimentos adotados para a execução da pesquisa foram:

3.5.1 Pré-teste

Nessa fase a pesquisadora aplicou a todos os participantes das quatro turmas de trabalho provas para avaliar as habilidades de leitura e escrita e provas para avaliar as habilidades metalinguísticas de consciência fonológica e morfológica que os participantes possuíam.

Todas as provas foram aplicadas individualmente, em uma sala disponível na escola e a aplicação seguiu a seguinte ordem:

- a) Prova de Leitura;

- b) Prova de Escrita (auto-ditado);
- c) Prova de Consciência Fonológica (CONFIAS);
- d) Provas de Consciência Morfológica;

Foram necessárias quatro sessões para a aplicação das provas para cada turma tanto para o pré-teste quanto para o pós-teste.

3.5.1.1 Prova de Leitura

Para avaliar o desempenho em leitura de palavras isoladas elaborou-se uma prova constituída por 8 palavras reais (4 palavras de alta frequência e 4 palavras de baixa frequência) que foram selecionadas pela pesquisadora.

A escolha das palavras para a composição do teste teve como base principal os afixos escolhidos para serem trabalhados nos grupos experimentais de desenvolvimento da consciência morfológica desta pesquisa. Com base neste critério, as palavras para a composição do teste foram pesquisadas e selecionadas nas “listas experimentais” de palavras reais elaboradas por Pinheiro (1994).

Pinheiro (1994), com base em estudos produzidos sobre a correspondência letra-som e som-letra para a leitura e escrita na ortografia da língua portuguesa, classificou as palavras que estão presentes nos livros didáticos e que as crianças estão expostas em categorias: regular (cada som corresponde a apenas uma letra), irregular (correspondência é ambígua, não explicada por regras) e regra (correspondência é regulada por regras contextuais) e também as classificou em categorias de alta frequência e baixa frequência.

As palavras do teste foram escritas em cartões individuais com tamanho 7 x 4,5 cm, sendo as letras impressas em fonte Arial, tamanho 20 e escritas em caixa alta. A prova foi aplicada individualmente e foi apresentado aos participantes o cartão com a palavra escrita e o mesmo deveria ler ou então dizer o que poderia estar escrito em cada um desses cartões. Todas as respostas dadas pelos participantes eram registradas em folha própria preparada para tal atividade (APÊNDICE 2).

O quadro 2 mostra as palavras que fizeram parte do teste assim como seus afixos e a ideia que os mesmos representam.

QUADRO 2 – PALAVRAS PARA TESTE DE LEITURA

CLASSIFICAÇÃO	AFIXOS	IDEIA QUE REPRESENTA	PALAVRAS DO TESTE DE LEITURA
Alta frequência	-s	número do substantivo	ratos
	-or	substantivo agentivo	autor
	de(s)-	ação contrária	descobrir
	-o	gênero do substantivo	coelho
Baixa frequência	-a	gênero do substantivo	gansa
	re-	Repetição	reler
	-ão	verbo no futuro	comerão
	-eiro(a)	Lugar ou objeto	banheiro

FONTE: Pinheiro (1994)

Para a execução da prova o participante recebeu a seguinte instrução: “*Vou apresentar a você um cartão e nele terá uma palavra escrita, eu quero que você olhe e tente ler o que está escrito na frase, o que você falar eu vou escrever para você.*”.

Para avaliar o desempenho dos participantes nesta prova foram utilizados critérios semelhantes de avaliação também utilizados por Barrera e Maluf (2003). A pontuação que foi atribuída a cada item poderia variar de 1 a 3 pontos num total máximo de 24 pontos que participante poderia atingir de acordo com o tipo de leitura que o mesmo realizasse. A avaliação seguiu os seguintes critérios e pontuações:

QUADRO 3 – CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE LEITURA

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PONTUAÇÃO
------------------------	-----------

Leitura de uma sílaba de uma palavra dissílaba ou trissílaba	1 ponto
Leitura de duas sílabas de uma palavra ou trissílaba ou leitura de uma palavra dissílaba	2 pontos
Leitura de uma palavra trissílaba	3 pontos

FONTE: o autor (2016)

3.5.1.2 Prova de Escrita (auto-ditado)

Para avaliar o desempenho em escrita de palavras isoladas elaborou-se uma prova constituída por 6 palavras reais que contemplassem os segmentos sonoros escolhidos para o trabalho com a consciência fonológica na pesquisa. Tais palavras foram escolhidas nas “listas experimentais” elaboradas por Pinheiro (1994) e foram classificadas inicialmente em duas categorias: em alta frequência (3 palavras) e baixa frequência (3 palavras). E ainda, classificadas também como regulares (2 palavras), irregulares (2 palavras) e regra(2 palavras) como mostra o quadro 4:

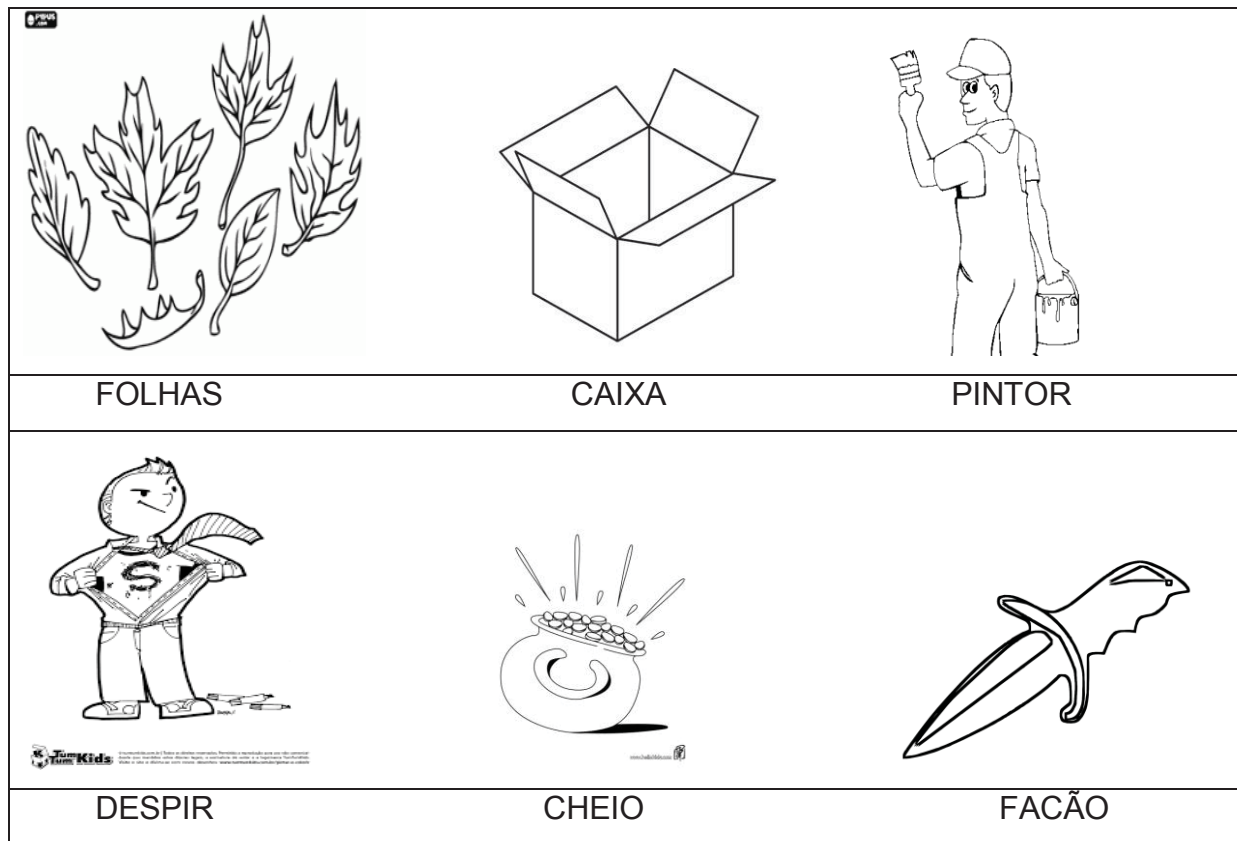
CLASSIFICAÇÃO		SEGMENTOS SONOROS	PALAVRAS DO TESTE DE ESCRITA
Alta frequência	regular	-s	folhas
	irregular	-a	caixa
	regra	Or	pintor
Baixa frequência	regular	Des	despir
	irregular	-o	cheio
	regra	Ão	Facão

QUADRO 4: PALAVRAS PARA TESTE DE ESCRITA

FONTE: Pinheiro (1994)

Esta prova de escrita foi aplicada individualmente em forma de auto-ditado, ou seja, a pesquisadora falou uma palavra e o participante deveria escrever o que ouviu. Foram utilizados também cartões com imagens das palavras ditadas que

foram apresentados somente quando o participante solicitou. As imagens que foram utilizadas para o teste de escrita estão apresentadas no quadro 5 abaixo:



QUADRO 5 – IMAGENS PARA TESTE DE ESCRITA

FONTE:

Para a execução da prova o participante recebeu a seguinte instrução: “*Vou falar uma palavra e você deverá escrever o que ouviu como souber, se você não souber o que significa, eu te mostro uma figura para lhe auxiliar.*” Os participantes realizaram então suas escritas em folhas próprias que foram utilizadas para a avaliação da prova.

Para avaliar o desempenho dos participantes nesta prova foram utilizados critérios de avaliação semelhantes aos utilizados por Barrera e Maluf (2003). A pontuação que foi atribuída a cada palavra variou de 1 a 3 pontos, num total máximo de 18 pontos para cada participante que conseguisse escrever corretamente todas as palavras. Os participantes utilizaram folhas próprias para a realização desta prova com a identificação da mesma. (APÊNDICE)

Segue abaixo o quadro 6 que representa os critérios de avaliação que foram utilizados para avaliação das palavras escritas.

Crítérios	Pontuação
Representa corretamente uma das letras de todas as sílabas	1 ponto
Escreve uma sílaba da palavra corretamente	2 pontos
Escreve a palavra corretamente	3 pontos

QUADRO 6 – CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO PARA PROVA DE ESCRITA

FONTE: o autor (2016)

3.5.1.4 Prova para avaliar a consciência fonológica

Para avaliar a habilidade metalinguística da consciência fonológica foi utilizado o instrumento CONFIAS elaborado por Moojen (2007) e também utilizado por Barbosa (2013) e Barby (2013) em suas pesquisas. Este instrumento de investigação tem como seu principal objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial onde busca uma gradação de dificuldade ao longo das atividades do teste e é indicado para a avaliação de crianças ainda não alfabetizadas.

O teste Confias (2007) foi elaborado em duas partes contendo nove etapas para avaliar a consciência silábica e sete etapas para avaliar a consciência fonêmica e é indicado por Moojen (2007) para avaliar a consciência fonológica de indivíduos a partir dos quatro anos de idade que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O teste conta com um total de 70 itens sendo atribuído 1 ponto para cada acerto. As tarefas de consciência silábica contabilizam um total de 40 pontos e as de consciência fonêmica um total de 30 pontos.

A aplicação do teste ocorre com perguntas feitas pelo examinador que devem ser respondidas pelo examinado e em alguns itens do teste, foram utilizadas algumas imagens do próprio teste que auxiliaram na produção de novas palavras. Todo o teste foi aplicado em um único momento e de forma individual.

3. 5.1.5 Provas para avaliar a consciência morfológica

Para avaliar as habilidades metalinguísticas de consciência morfológica referente a morfologia derivacional e flexional foram elaboradas três provas que foram aplicadas individualmente. Para avaliar a morfologia derivacional foi aplicada a prova de “Decomposição Morfológica” e “Derivação” e para avaliara a morfologia flexional foi aplicada a prova “Flexão em Contexto”. Na sequência, serão apresentadas as provas que foram aplicadas nos participantes da pesquisa.

3. 5.1.5.1 Prova de Decomposição Morfológica e Derivação Morfológica

A prova de decomposição morfológica, desenvolvida por Guimarães (2011, informação verbal) e Barbosa (2013, p.94) tem o objetivo de avaliar a capacidade dos participantes em estabelecer relações morfológicas no plano lexical, ou seja, é avaliado no participante a sua habilidade para decompor uma palavra derivada que lhe é apresentada, pela subtração de seu sufixo, gerando a sua forma primitiva.

No estudo elaborado por Barbosa (2013) as provas de derivação morfológica e decomposição morfológica foram aplicadas separadamente no pré-teste. No entanto, os resultados obtidos com o teste para demonstrar confiabilidade e consistência entre os itens dessa prova, (Cronbach's Alpha) foi abaixo do esperado. Barbosa (2013, p.146) uniu as duas e então foi possível obter um índice de Alpha Cronbach = 0,73. Então, por esse motivo, as provas apesar de terem sido aplicadas separadamente nesta pesquisa terão seus resultados analisados de forma conjunta.

Para a prova de decomposição morfológica foram testados 18 itens sendo 2 itens de teste e 16 itens de avaliação. As relações que estarão presentes na prova foram as seguintes: substantivo → substantivo com a supressão dos sufixos -*eiro*; -*eira*; -*ada*; -*zal* (itens 1, 3, 9 e 13); substantivo - → adjetivo, com a supressão dos sufixos -*dade*; -*eza*; -*idão* (itens 4, 8, 12 e 16); substantivo → verbo, com a supressão dos sufixos -*nte*; -*dor* (itens 2, 7, 11 e 15); adjetivo → substantivo, com a supressão dos sufixos -*ado*; -*oso* (itens 1, 6, 10 e 14).

Antes do início da prova o participante recebeu a seguinte instrução: *Em português há palavras que são da mesma família, por exemplo, “artista” e “arte”, ou seja, “artista” vem de “arte”. Assim, a atividade que nós vamos fazer será a seguinte: eu vou te dizer algumas palavras, por exemplo: “artista” e logo em seguida uma*

frase que termina com a palavra que deu origem a ela e você deve completar a frase: (artista) – Sua vida é dedicada a _____.(arte)

Agora eu vou te apresentar outra palavra, e dizer nova frase para que você complete com a palavra que deu origem a ela. Preste bem atenção, para completar a frase de forma certa:

TREINO:

- a. (acabamento) – Essa obra tem que _____. (acabar)
- b. (mansidão) – O cachorro do vizinho é _____. (manso)

As respostas dadas pelos participantes foram escritas pela pesquisadora em uma folha própria para esta atividade. A cada decomposição morfológica falada de forma correta será atribuído o valor um (1) e para outras situações (erro, falta de resposta) será atribuído zero (0) sendo que o participar pode conseguir no máximo 16 (dezesseis) pontos nessa prova.

Já a prova de derivação em contexto, desenvolvida por Guimarães (2011, informação verbal) e Barbosa (2013, p.94) exige que o participante produza uma palavra derivada a partir da palavra primitiva apresentada. Ela tem como objetivo avaliar a capacidade dos participantes em estabelecer relações morfológicas no plano lexical. A organização da prova consiste em apresentar inicialmente uma palavra base que deverá ser utilizada para a formação de uma palavra derivada a fim de que a mesma possa completar uma frase dando sentido a mesma.

A prova é composta por 20 itens sendo 18 itens de avaliação e 2 itens de treino. As relações entre as palavras base e as palavras derivadas são: substantivo-substantivo com os sufixos *-ada*; *-eiro* (itens 1,2,9 e 10); adjetivo \longrightarrow substantivo, com os sufixos *-dão*; *-dade* ou *-eza* (itens 3,4,11 e 12); verbo \longrightarrow substantivo, com os sufixos: *-nte*; *-dor* (itens 5,6,13 e 14); substantivo \longrightarrow adjetivo, com os sufixos: *-ânea*; *-oso* (itens 7,8,15 e 16).

Os participantes receberam a seguinte instrução da pesquisadora antes do início da prova: *Em português há palavras que são da mesma família, por exemplo, “litoral” e “litorâneo”, ou seja, “litorâneo” vem de “litoral”. Assim, a atividade que nós vamos fazer será a seguinte: eu vou te dizer algumas palavras, por exemplo: “litoral” e logo em seguida uma frase que termina com uma palavra que pode ser formada a partir dela e você deve completar essa frase: (litoral) - O coqueiro faz parte da vegetação litorânea.*

Agora eu vou te apresentar outra palavra, e dizer uma nova frase para que você complete com a palavra formada a partir dela. Preste bem atenção, para completar a frase de forma certa:

TREINO:

- a.(livro) – Antes de sair do shopping, preciso passar na _____(livraria)
 b.(febre) – O bebê estava _____. (febril)

As respostas dadas pelos participantes foram escritas pela pesquisadora em uma folha própria para esta atividade. A cada derivação morfológica falada de forma correta foi atribuído o valor um (1) e para outras situações (erro, falta de resposta) foi atribuído zero (0) sendo que o participante poderia ter conseguido obter um valor máximo de conseguir no máximo 18 pontos nessa prova.

3. 5.1.5.2 Prova de Flexão em Contexto

A prova de flexão em contexto, elaborada por Guimarães (2011, informação verbal) e aplicada por Barbosa (2013) tem o objetivo de avaliar a capacidade de flexional dos participantes em contextos de frases.

A prova é composta por 16 itens sendo 2 itens de treino e 14 itens para avaliação. A prova foi aplicada individualmente e para cada acerto foi atribuído o valor 1 e para cada resposta errada foi atribuído o valor 0.

Os participantes receberam a seguinte instrução da pesquisadora: *“Quando escrevemos alguma coisa, as palavras utilizadas nas frases devem combinar. Por exemplo: eu escrevo “menina bonita” e não “menina bonito”. Ou então eu escrevo “dois olhos” e não “dois olho”. Eu também devo escrever “nós vamos” e não “nós vai”.*

Assim, a atividade que nós vamos fazer será a seguinte: eu vou te dizer algumas palavras, por exemplo: “pintor” e logo em seguida uma frase que deve terminar com uma palavra igual ou parecida com aquela que eu disser.

Na realidade o que você tem que fazer é terminar a frase, dizendo a palavra na forma que melhor “combinar” com o que eu tiver dito. Podemos começar?

Então se eu disser a palavra (pintor) e em seguida a frase: Carla adora brincar com pincéis e tintas, quando crescer ela quer ser _____. Que palavra completa esta frase?

TREINO

1. (triste). Depois de perder o jogo, os meninos ficaram com os olhos _____.
2. (participar). Ontem teve uma gincana no parque e todas as crianças _____.

3. 5. 2 Intervenção

Conforme explicitado anteriormente a intervenção que foi desenvolvida nesta pesquisa tem o objetivo incentivar o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas em consciência morfológica e consciência fonológica. O grupo experimental foi composto pela turma C (desenvolveu atividades para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e metamorfológicas), pela turma D (desenvolveu atividades para o desenvolvimento de habilidades metamorfológicas) e pela turma E (desenvolveu atividades para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas). O grupo controle foi composto somente pela turma A que recebeu atividades para desenvolver habilidades para resolver situações problema matemáticas.

As sessões de intervenção aconteceram imediatamente após a aplicação do pré-teste e foram sessões sequências que contaram com a aplicação das atividades pelos professores regentes das turmas escolhidas para a aplicação e desenvolvimento das atividades propostas.

3.5.2.1 Sessões de intervenção do Grupo Controle – Turma A

As sessões do grupo foram organizadas de forma a proporcionar o ensino de resolução de situações-problema matemático. Grande parte das sessões (da 1º a 16ª sessão) foram organizadas a partir da leitura do livro de literatura infantil

“Poemas Problemas” de Bueno (2010) e a partir de atividades diversificadas (17ª sessão a 23ª sessão).

Primeira sessão: situação problema (adição)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia de adição.

Materiais: livro de literatura infantil, lápis, caderno de matemática, borracha, lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

Os alunos foram sentados em círculo, a frente a da sala de aula e a professora apresentou o livro de literatura para turma e explicou que a cada dia seria realizada a leitura de um dos poemas e que todos deveriam pensar em maneiras para resolver a situação apresentada. O primeiro problema foi “Meu Aquário” que tinha o seguinte texto: *“No aquário que comprei, há 2 peixinhos vermelhinhos, um laranja, que é o rei, e mais 9 amarelinhos. Ao todo nadando juntos, quantos são os peixinhos?”* A professora realizou a leitura, fez questionamentos necessários para a compreensão do texto e perguntou de que forma seria possível descobrir quantos peixes havia no aquário. Com o encaminhamento da professora, os peixes foram desenhados no caderno e coloridos conforme a indicação do poema e então todos conseguiram contar e descobrir o valor correspondente.

Segunda sessão: situação problema (adição)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da adição.

Materiais: livro de literatura infantil, lápis, borracha, lápis de cor, cola, folha com desenhos, tesoura e figuras

Desenvolvimento da atividade:

A professora inicia a leitura do segundo poema “Bicharada Machucada” que tem como conteúdo o seguinte texto: *“O sapo Josué, tem 4 feridas no pé. O urso Rodrigo tem um machucado no umbigo. O macaco Manuelão tem 5 cortes na mão. Todo corte, ferida ou machucado com bandeide precisa ser tratado. Pra desses doentes cuidar, de quantos curativos vamos precisar?”* Após a leitura a professora entregou aos participantes uma folha com um desenho de um sapo, um urso e um macaco e juntos desenharam os machucados que o texto indicava. Na sequência a professora

deixou a disposição desenhos de curativos para que os participantes pudessem colar nos machucados desenhados e cada participante deveria descobrir quantos curativos iriam utilizar. Ao final da atividade, cada participante apresentou o seu desenho e a quantidade de curativos que utilizou.

Terceira sessão: situação problema (adição)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da adição.

Materiais: livro de literatura infantil, lápis, borracha, lápis de cor e folha com desenhos.

Desenvolvimento da atividade:

A professora realiza a leitura do poema “Tatuagem” que apresenta o seguinte texto: *“Um pássaro tatuado no braço, e na canela, um dragão. Nas costas, Cássio tem um foguete de aço, além de cinco letras chinesas que ele tatuou na mão. Você já descobriu quantas tatuagens o rapaz tem até então?”* O objetivo era descobrir quantas tatuagens o menino possuía e então a professora questionou os alunos sobre maneiras que deveriam ser utilizadas para descobrir o total de tatuagens. A professora distribuiu uma folha com a figura de um menino de frente e de costas e todos deveriam desenhar as tatuagens nos locais que o texto indicava. Após a execução dos desenhos, todos contaram juntos a quantidade de tatuagens e representaram a quantidade com o número que foi escrito na folha por todos os participantes.

Quarta sessão: situação problema (ideia de subtração)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da subtração.

Materiais: livro de literatura infantil, lápis, borracha, lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A atividade teve início com a leitura do poema “Comida de gato” realizada pela professora regente. O poema tinha o seguinte texto: *“O Teo tem um gato, que se chama Cissaninho. O menino colocou em seu prato 8 cenouras e 1 peixinho. Cissano comeu metade das cenouras e o peixe inteirinho. Você sabe quanto sobrou em seu pratinho?”* Após a leitura a professora questionou os participantes sobre de

que forma poderiam descobrir quantos peixinhos sobraram. Alguns participantes relataram que era só contar, mas que para isso deveria ser realizado o desenho. Então a professora propôs que no caderno fosse desenhado o prato do gatinho e fossem feitas as 8 cenouras e o peixinho. Para identificar que os alimentos foram comidos, a professora propôs que fossem marcados com um x. Após a realização da atividade todos contaram quanto sobrou e a professora realizou questionamentos se haviam sobrado mais ou menos cenouras, se haviam sobrado mais ou menos alimentos.

Quinta sessão: situação problema (ideia de adição)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da subtração e a sequência lógica.

Materiais: livro de literatura infantil, botões coloridos, fio de nylon.

Desenvolvimento da atividade:

A atividade teve início com a leitura do poema “Que lindo colar”, que foi realizada pela professora regente da turma, que tinha como conteúdo o seguinte texto: *“Com botões coloridos, Olívia vai fazer um colar. Três vermelhos e um amarelo escolheu para começar. Na sequência, um roxo e um rosa e mais um amarelo para completar. Agora começa tudo de novo, na mesma sequência até acabar: mais três vermelhos e um amarelo. Depois de um botão roxo, quais serão os dois próximos a colocar?”* A professora questionou os participantes sobre a maneira como seria possível descobrir quais cores de botões deveriam ser colocados no colar na sequência e para que fosse mais fácil a sua compreensão a professora produziu um colar com a turma e colocou os botões coloridos conforme orientação do texto. A professora então fez leitura pausada e organizou o colar passo a passo de forma a completá-lo. O material ficou em exposição na sala de aula.

Sexta sessão: situação problema (ideia de adição)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da adição.

Materiais: livro de literatura infantil e giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do poema “Vai decolar!” realizada pela professora regente da turma. O texto apresentava o seguinte conteúdo: *“No foguete do cachorro, tem lugar pra muita gente, 5 gatas animadas usam gorro e os outros 12 tripulantes, capacete. Será que você descobre quantos lugares há nesse foguete?”* Para a realização desta atividade a professora fez o desenho de um foguete no quadro e questionou os participantes sobre quantos assentos ela deveria desenhar para que todas os tripulantes pudessem viajar sentados. A resposta foi desenhando os tripulantes dentro do foguete e a professora chamou os alunos para que desenhassem dentro do foguete um personagem de cada vez. Como não era definido quem eram os outros tripulantes, foram desenhados diferentes animais. Para cada animal desenhado um número era colocado logo abaixo dele para que fossem feitos os assentos em quantidade correta. Após completo o desenho, a professora então perguntou a quantidade de assentos necessária e todos realizaram então juntos a contagem dos desenhos e registraram o número correspondente.

Sétima sessão: situação problema (ideia de adição)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da adição.

Materiais: livro de literatura infantil, folhas com desenhos de vaso e flores, cola, tesoura e lápis.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão realizando a leitura do poema “A velha e o vaso” que tinha o seguinte texto: *“O vaso da Dona Iaiá tem oito rosas e um girassol. A velha anda pra cá e pra lá procurando um lugar mais perto do sol. O jardineiro trouxe do quintal mais meia dúzia de cravos e uma dália amarela. Agora o vaso ficou o tal com quantas flores no total?”* A professora questionou os participantes sobre a maneira para descobrir quantas flores há no vaso e entregou uma folha com o desenho de um vaso sem flores e a outra folha com o desenho de muitas flores desenhadas. A partir da leitura do texto do poema, a professora solicitava que os participantes recortassem as flores e colassem dentro do vaso. Após a colagem de todas as flores, foi possível descobrir a quantidade de flores que havia no vaso e a quantidade de flores que havia sobrado na folha para ainda ser recortada. Todos

fizeram o registro do algarismo que representava a quantidade de flores presentes no vaso.

Oitava sessão: situação problema (ideia de adição e multiplicação)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da adição e multiplicação

Materiais: livro de literatura infantil e giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão realizando a leitura do poema “Zum-zum-zum” que apresentava o seguinte conteúdo: *“Pro casamento do besouro barata nenhuma foi convidada. O altar tinha pétalas de ouro e uma linda cortina bordada. Se a quantidade de pétalas usadas era quatro vezes maior que as doze abelhas muito levadas, adivinhe quem for melhor quantas pétalas de ouro tornaram a decoração esse tesouro?”* Para tentar descobrir quantas pétalas de ouro havia na decoração a professora propôs que fossem realizados desenhos no quadro para descobrir a quantidade exata. Com a leitura do texto como guia de execução foram desenhados pelos alunos inicialmente as abelhas no quadro. Depois de contá-las, foram feitos quatro grupos onde seriam colocadas as pétalas de ouro. Após a conclusão dos desenhos foi feita a contagem e o registro sobre a quantidade de pétalas que seriam necessárias.

Nona sessão: situação problema (análise combinatória)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a análise combinatória.

Materiais: livro de literatura infantil, folhas com desenho, lápis de cor, borracha e lápis preto.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do poema “Cada coisa em seu lugar” com o seguinte conteúdo: *“O armário de Marieta é a maior arrumação. Seus vestidos estampados vão na primeira gaveta e na segunda só seus vestidos com botão. Como será o único vestido de Marieta que pode ser guardado tanto na primeira como na segunda gaveta?”* Para a execução desta atividade a professora distribuiu desenhos de vestidos em folhas para que os participantes pudessem realizar as suas tentativas sobre maneiras de enfeitar o vestido e que o mesmo pudesse ser

guardado tanto na primeira gaveta quanto na segunda. Os participantes realizaram outros desenhos pois queriam deixá-los coloridos e a professora precisou interferir nesse momento pois dessa forma não conseguiriam responder o problema. Alguns participantes conseguiram descobrir a maneira, mas a grande maioria não conseguiu e a professora precisou auxiliá-los.

Décima sessão: situação problema (ideia de adição)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia de adição.

Materiais: livro de literatura infantil, caderno, lápis, borracha e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do poema “O predinho” que apresentava o seguinte conteúdo: *“No predinho do Seu Miguel mora gente pra dedéu. No primeiro andar moram o Leo, a Luana e a Clara, que são irmãos e vivem juntos com o Zeca e com a Yara. No segundo mora o Jorge, o Vitor e a Berenice: os três vieram do interior e vivem com a tia Eunice. No terceiro andar mora, sozinha, a Aninha. Ela tem uma gata malhada que se chama Rosinha. O quarto andar está vago, pra tristeza do Seu Miguel... Se não vender logo, logo, vai emprestar para a prima Marta, que mora de aluguel. Você já descobriu quantas pessoas moram hoje no prédio do Seu Miguel?* Após a leitura do poema a professora perguntou de que forma eles poderiam descobrir quantas pessoas moram hoje no prédio. Com a ajuda do conteúdo do texto e com a leitura da professora, os participantes foram desenhando no caderno e escrevendo o nome dos moradores do prédio para verificarem quantas pessoas havia no total. Alguns queriam desenhar a gata e outros propuseram o desenho da prima que ainda não mora no prédio, mas sempre que existiam dúvidas, a professora retornava a leitura do poema para que todos pudessem se certificar sobre qual desenho deveria ser feito. Após a execução dos desenhos, todos contaram os moradores e então fizeram o registro da quantidade de pessoas que morava no prédio.

Décima primeira sessão: situação problema (ideia de adição)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia de adição.

Materiais: livro de literatura infantil, tabuleiro de jogos e dados.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do poema “Jogando dados” que apresentava o seguinte conteúdo: *“Na trilha do tabuleiro, todo mundo quer chegar primeiro. A Dani jogou os 2 dados de uma vez, sorteou o dois e o seis. A Paola jogou um dado e tirou três, no outro também sorteou seis. Por último foi a vez da Ivete, a soma de seus dois dados deu sete. Se as três crianças estavam antes na “PARTIDA”, quem será que agora está na frente nessa corrida?”* Para que fosse possível a realização dessa atividade, a professora exemplificou as ações utilizando um tabuleiro de jogos que já existia na sala e que era utilizado em outras ações. Todos os participantes se reuniram em volta do tabuleiro e, com a ajuda do texto, a professora exemplificou todas as ações dos personagens do texto no tabuleiro para que os participantes pudessem então encontrar a resposta. Essa atividade proporcionou outros momentos de interação, pois foi necessário realizar outras jogadas com os participantes que queriam jogar também.

Décima segunda sessão: situação problema (análise combinatória)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da análise combinatória.

Materiais: livro de literatura infantil, folhas, lápis, borracha e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão realizando a leitura do poema “Hum... que delícia!” que apresentava o seguinte conteúdo: *“ Os quatro amigos da pracinha foram juntos tomar sorvete de casquinha. Sabor? Só de creme e chocolate tinha. – Chocolate embaixo e creme em cima pra mim! – exclamou logo a Jasmim. – Creme embaixo e chocolate em cima! – exclamou sem pestanejar a Irma. A magrela da Marlene pediu duas bolas de creme. Como fica o sorvete do Vicente, se quiser formar uma combinação diferente?”* A professora realizou a leitura e distribuiu uma folha com o desenho de sorvetes dos personagens para que os participantes pudessem pintar o sabores que cada havia comido. Após a pintura, a professora iniciou questionamentos sobre quais combinações de sabores poderiam ser feitas para o

Vicente que ainda não haviam sido feitas pelas demais crianças, pois ele queria um sorvete diferente. Foram feitas sugestões e quando houve consenso, todos pintaram a sorvete com as combinações necessárias e a combinação foi escrita na folha.

Décima terceira sessão: situação problema (ideia da divisão)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da divisão.

Materiais: livro de literatura infantil.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do poema “Na volta da escola” realizada pela professora. O texto apresentava o seguinte conteúdo: *“Na volta da escola, juntas, quatorze crianças, além do Ian. Todas vêm cantando e brincando apertadinhas dentro da van: algumas ficam na casa do Luís Felipe, pra jogar futebol, outras na casa da Clarinha pra tomar banho de sol. A casa do Ian é a última parada onde ainda desce uma molecada. Se o mesmo número de crianças em cada casa ficar, você é capaz de saber quantas afinal descem em cada lugar?”* Para que fosse possível a resolução desta situação problema a professora propôs a encenação do poema envolvendo os participantes. Foram criados os personagens da história e foram designados aos participantes. Com o auxílio da leitura do texto, realizada pela professora, a encenação ocorreu e a professora deixou que os participantes descobrissem quantos personagens deveriam descer da van nas suas paradas. Foram várias tentativas até que, com a interferência da professora, conseguiram encontrar a resposta certa.

Décima quarta sessão: situação problema (medidas de tempo)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a passagem de tempo e o uso do relógio.

Materiais: livro de literatura infantil, relógio de madeira, figuras, folha com desenhos, lápis, borracha, lápis de cor, cola e tesoura.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do poema “Que horas são?” que apresentou o seguinte conteúdo: *“No relógio do Caio, não tem nenhum número, não. No lugar do número 12 tem um raio, e no lugar do número 6 tem um vulcão. Em vez de 3 tem um gato xadrez. Em vez de 9, um coração escrito Love. Se o ponteiro do relógio,*

partindo do vulcão, der um quarto de volta, para onde ele apontará então?” Para a realização desta sessão a professora utilizou um relógio de madeira e no lugar dos números colocou os desenhos que foram informados no poema e explicou para os participantes sobre a passagem de tempo, sobre o movimento do relógio, sobre as divisões de tempo que ele apresentava, sobre as divisões fracionadas do relógio. Após a explicação a professora entregou aos participantes uma folha de papel com um desenho de um relógio para que os participantes pudessem também realizar seus desenhos e confeccionar um relógio semelhante ao do personagem da história. Após a realização dos desenhos, com auxílio da professora e com a ajuda do poema, foi possível encontrar a solução para a situação problema.

Décima quinta sessão: situação problema (geometria)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e conhecer as características das figuras geométricas

Materiais: livro de literatura infantil, tangran, material dourado e figuras diversas.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do poema “Festa Geométrica” que apresentava o seguinte conteúdo: *“Para o baile do quadrado, nenhum círculo foi convidado. Tem quadrada, quadradinho e um monte de quadrados porque nessa festa só entra quem tem o mesmo tamanho nos quatro lados. Um triângulo tentou, um losango também. Um hexágono se apresentou. Pense, pense, pense bem... Qual desses três conseguiu entrar e dessa festa participar?”* Para a realização dessa sessão a professora utilizou diferentes figuras geométricas e fez uso também de figuras dos blocos lógicos, figuras do tangran e figuras que foram produzidas para essa sessão. As figuras selecionadas foram apresentadas aos participantes que deveriam dizer se elas poderiam entrar no baile ou não. Foram formados na sala dois grupos, de figuras que poderiam participar e de figuras que não poderiam. Após a compreensão sobre qual seria o pré-requisito para a participação no baile, o poema foi lido pela professora novamente e então, com a apresentação das figuras, foi possível definir qual delas poderia participar da atividade.

Décima sexta sessão: situação problema (ideia da divisão)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da divisão

Materiais: livro de literatura infantil, lápis de cor, cola, tesoura, tampinhas de garrafa pet, potes de sorvete.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do poema “Caranguejada” realizada pela professora que apresentou o seguinte conteúdo: *“Vai pro mangue cedo, pra caranguejo catar. Aurora sai com a sacola cheia mas só um quinto vai servir para o jantar. O resto vende no mercado da aldeia. Se a moça conseguiu cinquenta e cinco caranguejos pegar, adivinhe quantos no mercado ela vai ofertar?”* Para a resolver esta situação problema a professora construiu com os participantes pequenos caranguejos que foram confeccionados utilizando tampas de garrafa reciclável. Os participantes receberam desenhos de caranguejos que deveriam pintar, recortar e colar nas tampinhas de garrafa. Após a confecção do material, a professora organizou 5 potes onde deveriam ser colocados os caranguejos. Os participantes, com a orientação da professora, colocaram os caranguejos, um a um, nos potes e as contagens eram realizadas coletivamente. Após todos os caranguejos serem guardados, a professora fez a leitura novamente do poema para então resolvê-lo. Ficou definido que um dos cinco potes seria o que a Aurora iria levar para casa para o almoço e então, foi possível solucionar o problema quanto os participantes decidiram contar quantos caranguejos ficaram no pote.

Décima sétima sessão: situação problema (ideia de adição e sistema de numeração decimal)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da divisão e a composição do sistema de numeração decimal

Materiais: palitos de sorvete e elásticos

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a professora organizando os participantes em duplas e distribuindo palitos de sorvete. No primeiro momento ela deixou os alunos a vontade para que pudessem brincar com os palitos a vontade. No segundo momento solicitou que cada um pegasse palitos conforme a quantidade que ela indicava, ora deveriam segurar os palitos com a mão direita e ora com a mão esquerda. Na

sequência a professora distribuiu números diferentes para os participantes para que eles pudessem organizar as quantidades e deveriam descobrir nas duplas quem possuía mais palitos e quem possuía menos. Então, as duplas deveriam juntar suas quantidades e contar a quantidade de palitos que tinham juntos. A professora escreveu no quadro o nome das duplas e registrou a quantidade que cada uma tinha e verificou com eles qual dupla tinha mais palitos e qual dupla tinha menos.

Décima oitava sessão: situação problema (ideia de adição)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da adição.

Materiais: folha com atividades, lápis, borracha e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A professora entregará aos participantes uma folha com atividades que envolvem situações problema que envolvem a ideia de adição. Na primeira atividade, a figura mostra algumas pessoas em uma fila, nessa fila há meninos e meninas esperando o ônibus. A situação que os participantes precisam resolver é se há mais meninos ou se há mais meninas e os participantes devem encontrar uma maneira para descobrir isso e dar a resposta. Após a orientação e encaminhamento da professora, os participantes encontram a resposta e a registram. Na sequência a segunda atividade, os participantes recebem um desenho de uma cesta de frutas e eles precisam descobrir quantas frutas há na cesta no total e na sequência, quantas maçãs, quantas laranjas e quantas bananas. Após registrarem os resultados todos os participantes puderam pintar os desenhos que lhes foram entregues.

Décima nona sessão: situação problema (ideia de subtração)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da subtração

Materiais: cartolina, lápis, borracha, apontador, lápis de cor, situações problema.

Desenvolvimento da atividade:

A professora dividiu a turma em cinco grupos e distribuiu a cada grupo uma cartolina. Cada grupo recebeu uma situação problema envolvendo situações de subtração que precisariam resolver e apresentar aos colegas a forma como

resolveram. A professora passou em todas as duplas, fez a leitura da situação e explicou o que deveriam fazer. Os alunos poderiam resolver a situação usando os recursos que preferissem. As situações que foram disponibilizadas foram: “Em uma árvore há 5 pássaros, 2 voaram. Quantos sobraram?”, “Carlos tinha 10 cartinhas, perdeu no jogo 2. Quantas cartinhas sobraram para Carlos?”, “Uma flor tem 8 pétalas. O vento derrubou 5 pétalas da flor. Quantas sobraram?”, “Tenho 10 reais. Comprei um chocolate e paguei 2 reais. Quanto sobrou?”

Vigésima sessão: situação problema (ideia de adição)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da subtração

Materiais: lápis, borracha, apontador, lápis de cor, folha com atividades.

Desenvolvimento da atividade:

A professora entregou aos participantes uma folha com uma imagem de uma chácara com diferentes pessoas, diferentes animais e diferentes situações. Os participantes deveriam responder as questões feitas pela professora observando a imagem a eles distribuída. A professora realizou os seguintes questionamentos: “Quantos meninos há na figura?”, “Como é possível saber quantos meninos há na figura?”, “Quantas árvores há na chácara?”, “Em quantas árvores há frutas?”, “Quantos vacas você consegue identificar na figura?”, “Quantos cavalos você consegue identificar na figura?”, “Quantos animais no total há na figura?”, “Quantas casas você consegue ver?”. Todas as respostas dadas pelos participantes foram registradas por eles na folha. A professora fez a seguinte pergunta aos participantes: “*Como vocês conseguiram descobrir todos esses resultados?*” E a resposta dada foi que se eles contassem seria possível descobrir o que a professora estava perguntando. Após a realização da atividade, todos puderam pintar a atividade que lhes foi entregue.

Vigésima primeira sessão: situação problema (ideia de subtração)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da subtração

Materiais: cédulas com valores, caixa de produtos.

Desenvolvimento da atividade:

A professora distribuiu aos participantes algumas cédulas de dinheiro que foram confeccionadas para essa atividade. As cédulas tinham diferentes valores (2, 4, 6, 8, 10) e cada participante recebeu uma cédula de cada valor e foi explicado a turma que eles poderiam comprar objetos da sala que seriam vendidos em um mercado. Foram disponibilizadas embalagens de vários produtos e em cada embalagem havia um valor. Os participantes deveriam realizar as suas compras olhando os valores que possuíam e deveriam passar no caixa para pagar. A professora ficou a princípio responsável pelo caixa e os participantes deveriam pagar pela sua compra. Após a compra realizada por todos os participantes a professora realizou diversos questionamentos: “Quantos produtos cada um comprou?”, “Qual o produto mais caro?”, “Qual o produto mais barato?”, “Quem comprou mais?”, “Quem comprou menos?”.

Vigésima segunda sessão: situação problema (ideia de adição e subtração)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da subtração e adição.

Materiais: folha com atividades, lápis, borracha e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a primeira sessão de revisão realizando questionamentos aos participantes sobre qual a forma que posso utilizar para descobrir quantidades de objetos. Foram distribuídos aos participantes situações problema que foram lidas pela professora e todos deveriam resolvê-las utilizando desenhos no caderno. As situações propostas foram: “Carlos tem 5 figurinhas, ganhou mais 2. Com quantas figurinhas ficou?”, “Marcela tinha duas maçãs na sua lancheira, uma estava estragada e ela não pode comer. Quantas maçãs sobraram para Marcela?”, “Em uma árvore havia 4 passarinhos, 2 voaram, quantos passarinhos sobraram?” Após a resolução dos desenhos os participantes puderam colorir os desenhos realizados.

Vigésima terceira sessão: situação problema (ideia de adição e divisão)

Objetivo: estimular a criança a encontrar caminhos para resolver a situação apresentada e compreender a ideia da adição e divisão.

Materiais: balas e potes de sorvete vazio.

Desenvolvimento da atividade:

Para a última sessão a professora levou balas para a realização da atividade e fez o seguinte questionamento: “Quero guardar essas balas em 5 potes, quantas balas vou colocar em cada um?” Os alunos falaram quantidades que eles imaginavam mas a professora ainda os questionou: “Como posso saber exatamente qual a quantidade de balas que vou conseguir colocar em cada pote?”. A professora simulou todas as ideias dadas pelos participantes para que eles verificassem se daria certo ou não. Ao final, a professora fez a proposta de que cada um deveria colocar uma bala em cada pote até que todas acabassem e então seria possível contar quantas balas foi possível colocar. Após a execução da atividade, todos os participantes puderam comer cada um a sua bala.

3.5.2.2 Sessões de intervenção do Grupo Experimental – Turma C

A turma C recebeu a proposta de ensino para o desenvolvimento da habilidade metafonológica e metamorfológica. Adotou-se para esse grupo procedimentos semelhantes aos adotados nas demais turmas do grupo experimental, ou seja, foram utilizados os mesmos textos, as mesmas atividades e o que diferenciou na verdade esse grupo foi a explicação realizada pela professora que além de enfatizar o sentido das palavras também focalizou a atenção nos segmentos sonoros para a produção da rima e da aliteração.

Primeira sessão: trabalho com a aliteração (re) e com morfologia derivacional: prefixo re- (ideia de repetição).

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala, a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras e a identificar o prefixo re- e conhecer a sua ideia de representação.

Materiais: lápis, borracha, cola e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão iniciou com realização da leitura de um texto feito pela professora da turma. O texto foi produzido pela pesquisadora intencionalmente para a realização dessa sessão e foi escrito em um cartaz, com letra de forma maiúscula e apresentava o seguinte conteúdo:

ZECA, O CACHORRO FUJÃO

TENHO UM CACHORRO QUE SE CHAMA ZECA, ELE É MUITO ESPERTO E SABICHÃO.

CERTA VEZ O PORTÃO DA MINHA CASA FICOU ABERTO E ELE SAIU E SE PERDEU PELA CIDADE. ZECA FICOU VÁRIOS DIAS LONGE DE MIM. COMEU COMIDA QUE NÃO ERA DELE, MEXEU E REMEXEU EM SACOS DE LIXO NA RUA, VIROU E REVIROU LATAS E MAIS LATAS E FUGIU DAS PESSOAS QUE QUERIAM PEGAR ELE.

ATÉ QUE UM DIA ELE APARECEU EM NOSSA CASA E FOI UMA ALEGRIA IMENSA. ACHO QUE ELE SOFREU ALGUMAS VEZES, MAS TAMBÉM SE DIVERTIU MUITO, POIS CONHECEU LUGARES DIFERENTES DA NOSSA CASA. MAS... O QUE IMPORTA É QUE ELE VOLTOU.

A professora colocou o cartaz com o texto no quadro e realizou a leitura para os participantes e na sequência realizou alguns questionamentos para verificar a compreensão da ideia do texto: “Essa história fala de quem? Então o cachorro é o personagem principal. O que esse cachorro fez? Quem é o dono dele? Como será que é a vida de um cachorro quando ele fica na rua? Onde ele consegue água e comida? Essa é uma história feliz ou triste? Quem tem cachorro aqui na sala? Quem tem outro animal? (nesses questionamentos deixar os alunos demonstrarem o seu pensamento)”. A professora então mostrou duas palavras presentes no texto e que eram importantes e as escreveu no quadro dando o destaque para o prefixo (REMEXEU e REVIROU). E continuou com seus questionamentos: “O que significa a palavra “remexeu”? E a palavra “revirou”? O que essas palavras possuem de semelhante? Nós vamos estudar os prefixos das palavras, que quando colocamos a frente de algumas palavras podemos formar outras palavras. Somente o prefixo não tem valor algum mas quando o colocamos com outra palavra aí sim ele terá um valor. Nessas duas palavras que copiamos do texto temos o prefixo “re-“, ele quer dizer para fazer alguma coisa novamente. Vocês conhecem outras palavras que começam com esse mesmo som? Mas nem todas essas palavras que vocês disseram tem o mesmo significado das palavras REMEXEU e REVIROU.

A professora então solicitou que alunos copiassem no caderno as duas palavras destacadas no texto e pintassem os seus prefixos. A cópia ocorreu de forma lenta pois os alunos tinham dificuldade para copiar a palavra toda e

realizavam letra por letra. Na sequência, a professora solicitou que participantes identificassem o morfema que deu origem aos morfemas apresentados.

REMEXEU → MEXEUI
 REVIROU → VIROU

A professora pediu para que todos ficassem em silêncio para poderem escutar o som que ela iria produzir. A professora escolheu o nome da aluna que iniciava com o fonema [r] e enunciou apenas o fonema inicial “[{r} [r] [r] [r] [r] [r] [r] [r]}” e perguntou se eles sabiam o nome de qual participante ela estava tentando falar. Após o nome ser mencionado a professora então fez outras variações do jogo, mas colocou nomes de objetos e todos iniciados com o som [r]. Todas as palavras foram escritas no quadro e a professora então explicou sobre as palavras que iniciam com sons semelhantes e perguntou se alguma delas tinha significava refazer algo.

Segunda sessão: trabalho com a aliteração (re) e com morfologia derivacional: prefixo re- (ideia de repetição).

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala, a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras e identificar o prefixo re- e conhecer a sua ideia de representação.

Materiais: lápis, borracha, tesoura e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do texto da aula anterior onde a professora realizou questionamentos sobre o texto e sobre o prefixo re- que foi apresentado. A professora explicou novamente a função do prefixo na palavra, sobre a ideia que ele representa e pediu que um aluno localizasse no cartaz da sala as palavras que possuíam o prefixo re-. Na sequência, a professora distribuiu uma folha com outros morfemas derivacionais iniciados com o prefixo “re-“ para que pudessem escrever ao lado, qual o morfema de origem. Por serem palavras que não estão no contexto dos alunos a professora explicou um a um, o significado de cada morfema. Os morfemas apresentados foram: releitura, reabrir, repensar, lembrar, remontar, rever, reinventar. A professora escreveu letra a letra cada palavra e auxiliou os participantes que ainda não conseguiam copiar. Após a realização da atividade a professora solicitou que todos os alunos pintassem o prefixo re- na atividade e

também escreveu as palavras em uma folha e deixou em exposição na sala para leituras posteriores. A professora destacou ainda o morfema inicial e reproduziu apenas o som do fonema inicial para que os participantes pudessem repetir: [r] [r] [r] [r] [r]. E explicou que esse som produzido pode ser representado com a consoante “r” e que há muitas palavras que também inicial com esse som inclusive nomes de pessoas. A professora então reproduziu novamente o som [r] e perguntou aos participantes o nome de qual aluno ela estava querendo dizer. Na sequência a professora distribuiu figuras que iriam compor o jogo da memória. Todos os participantes receberam imagens que foram apresentadas pela professora que solicitava que os participantes repetissem tudo o que ela falava. A professora questionou os participantes sobre o som inicial de todas as palavras e todos deveriam reproduzir o som do fonema inicial das palavras do jogo [r]. Os participantes pintaram seus desenhos, os recortaram e montaram o jogo da memória com imagens de palavras iniciadas com o fonema trabalhado.

Terceira sessão: trabalho com a aliteração (re) e com Morfologia Derivacional: prefixo re- (ideia de repetição)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras e identificar o prefixo re- e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: lápis, borracha, cola e lápis de cor, alfabeto móvel.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do texto da aula anterior e das palavras deixadas na sala em exposição. Após a leitura a professora realizou questionamentos sobre o texto e sobre as palavras e sobre o prefixo re- que foi apresentado novamente. A professora explicou mais uma vez a função do prefixo na palavra e sobre a ideia que ele representa e ainda solicitou aos participantes que repetissem o som que era produzido quando se pronunciava o grafema [r-r-r-r-re]. Em seguida, distribuiu uma folha para que os participantes realizassem recortes do prefixo “re-“ para formar novas. Os prefixos estavam presentes na folha, na quantidade certa em que iriam utilizar, os participantes deveriam recortá-los e colá-los a frente dos morfemas nos espaços já determinados. Após a colagem, todos deveriam escrever as novas palavras que foram formadas. Para essa atividade foram utilizadas as palavras da atividade da segunda sessão: releitura, reabrir, repensar, lembrar, rever, reinventar

e remontar. A atividade de escrita foi mais demorada e precisou do auxílio da professora na indicação das letras que precisam ser copiadas. Após o término da atividade a professora também distribuiu o alfabeto móvel aos participantes e a professora orientou que todos deveriam inicialmente localizar a letra a qual ela iria reproduzir um som [r]. A professora solicitou que os participantes montassem as palavras: releitura, reabrir, repensar, lembrar, rever, reinventar e remontar. Após a formação de uma lista de palavras a professora realizou a leitura de todas as palavras juntamente com os participantes.

Quarta sessão: morfologia derivacional: prefixo de(s)- (ação contrária) e trabalho com a aliteração (de).

Objetivo: identificar o prefixo de(s)- e conhecer a sua ideia de representação, estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: cartaz, fio de barbante, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão com apresentação de um novo texto que estava escrito em um cartaz com letra de forma maiúscula. O texto foi produzido pela pesquisadora especialmente para a realização da sessão e para o trabalho com o prefixo “des-“. O texto tinha o seguinte conteúdo:

TICO, MEU IRMÃO.

UM DIA MAMÃE CHEGOU COM UMA NOVIDADE, EU IRIA GANHAR UM IRMÃOZINHO.

PASSOU O TEMPO E QUANDO MAMÃE CHEGOU COM ELE DO HOSPITAL FIQUEI MUITO FELIZ PORQUE EU TERIA ALGUÉM PARA BRINCAR COMIGO.

MAS QUANDO ELE COMEÇOU A ANDAR TUDO COMEÇOU A MUDAR E EU NADA GOSTEI DA IDEIA. EU ARRUMAVA MEUS BRINQUEDOS.... ELE DESARRUMAVA, EU COLAVA MINHAS FIGURINHAS NO ÁLBUM..... ELE DESCOLAVA. EU ENROLAVA O FIO DE LÃ PARA MINHA MÃE..... ELE DESENROLAVA. EU MONTAVA MEUS JOGOS.... ELE DESMONTAVA, EU FAZIA MINHA CAMA.... ELE DESFAZIA, ERA SEMPRE TUDO AO CONTRÁRIO.

MAMÃE PEDIU PARA EU TER PACIÊNCIA, QUE ELE IRIA CRESCER E SERIA MEU GRANDE AMIGO E FOI ISSO O QUE ACONTECEU... HOJE TICO ESTÁ GRANDE, DEIXOU DE FAZER BAGUNÇA E É MEU MELHOR AMIGO.

A professora realizou a leitura do texto e fez na sequência alguns questionamentos: *“Vocês acham que essa história é verdadeira? Quem está contando é uma criança ou um adulto? Por que você acha que o Tico, quando pequeno, fazia tudo ao contrário? Criança pequena sempre faz tudo ao contrário? Vocês têm irmão ou irmã? Seu irmão ou irmã é bagunceiro igual ao Tico? Vamos ver o que o Tico fazia que o irmão ficava zangado. Vamos escrever no quadro o que ele fazia.* A professora então escreveu todas as palavras faladas pelos participantes no quadro e realizou a leitura das mesmas com os participantes:

DESARRUMAVA

DESMONTAVA

DESFAZIA

DESCOLAVA

DESENROLAVA

A professora então questionou os participantes sobre o que as palavras tinham em comum e pediu para que elas observassem o prefixo “des” nas palavras. Após a observação, a professora realizou a explicação sobre a função do prefixo e o seu sentido nas palavras. Na sequência, solicitou que os participantes falassem a origem das palavras, de qual morfema as palavras derivaram e fez algumas encenações com os participantes. Arrumou a sua mesa e pediu para que um aluno a desarumasse, enrolou um fio de barbante e pediu para que um aluno desenrolasse. E continuou explicando: *Então todas essas palavras que nós falamos tem um significado, se nós colocarmos o ‘des’ antes delas, fica tudo ao contrário, então o prefixo ‘des’ em algumas palavras pode ter outro sentido.* Na sequência, a professora convidou os participantes para jogarem o jogo “Descubra quem é” e pediu para que todos ficassem em silêncio para poderem escutar o som que ela iria produzir. A professora escolheu uma das palavras que estavam escritas no quadro e enunciou apenas o seu fonema inicial *“{ [d] [d] [d] [d] [d] [d] [d] [d] }”* e perguntou se eles sabiam qual palavra ela estava tentando dizer. A professora então escolheu um dos

participantes da sala e enunciou apenas o fonema inicial do seu nome “[d] [d] [d] [d] [d] [d] [d]” e os participantes deveriam descobrir quem era o colega que a professora estava tentando falar o nome. Após o nome ser mencionado a professora então fez outras variações do jogo. A professora encerrou a sessão realizando a leitura coletiva das palavras no quadro.

Quinta sessão: Morfologia Derivacional: prefixo de(s)- (ação contrária) e trabalho com a aliteração (de)

Objetivo: identificar o prefixo de(s)- e conhecer a sua ideia de representação; estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: folhas com atividades, lápis, borracha e apontador, figuras diversas.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão realizando a leitura do texto da aula anterior e lembrando as explicações da aula anterior, sobre o sentido do prefixo “des-”, as palavras que podem ser formadas quando ele é acrescentado e o que elas podem significar e ainda, pediu para que todos repetir o som quando é pronunciado o fonema “[d] [d] [d] [d] [d] [d] [d]”. Na sequência a professora escreveu no quadro novamente todas as palavras que estavam no cartaz e que possuíam o prefixo “des-” e pediu para que os participantes pintassem com giz colorido o prefixo das palavras. Essa atividade teve o auxílio da professora para a sua execução. Em seguida a professora entregou uma folha onde as palavras com o prefixo “des-” estavam escritas e os participantes deveriam escrever ao lado a sua palavra de origem. A professora realizou leitura das palavras e foi escrevendo no quadro para que os participantes pudessem copiar. Após a escrita, todos circularam o prefixo das palavras e pintaram os mesmos. Na sequência a professora espalhou diversas figuras pelo chão da sala de aula e por toda a sala e solicitou que todos os participantes observassem bem as figuras e tentassem identificar o que elas representavam. A seguir convidou todos os participantes para ficarem em pé em frente ao quadro e solicitou a um deles que encontrasse uma palavra que iniciasse com o fonema [d- d -d- d- d- d- d]. Quando o participante localizasse a figura deveria dizer o nome e o fonema inicial {[d- d- d -d -d- d- edo]} e deveria também ficar em poder da figura. Após todas as figuras serem resgatadas no jogo, cada participante

falou o nome da sua figura novamente para a professora que as escreveu no quadro e mostrou o que todas as palavras tinham em comum.

Sexta sessão: morfologia derivacional: prefixo de(s)- (ação contrária) e trabalho com a aliteração (de).

Objetivo: identificar o prefixo de(s)- e conhecer a sua ideia de representação; estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura dos textos presentes na sala que possuíam elementos da morfologia derivacional (prefixos re- e des-) focalizando o fonema inicial [d] e [r]. Após a leitura a professora explicou novamente a função deles nas palavras e perguntou se os participantes saberiam dizer alguma palavra que tivesse tal prefixo. As palavras faladas pelos participantes foram escritas no quadro e as análises foram realizadas com relação ao seu som inicial e com relação ao seu significado. A professora dividiu o quadro e escreveu de um lado palavras com o prefixo “re-“ e do outro lado palavras com o prefixo “des-“. Na sequência os participantes receberam uma folha com as palavras formadas com o prefixo “des-“ para que as recortassem e montassem um jogo da memória só com palavras. Cada participante deveria pintar as palavras iguais com a mesma cor e depois deveriam recortá-las para formar o seu jogo. Os participantes poderiam escolher um colega da sala para jogar. Ao término da atividade a professora entregou aos participantes uma folha com 6 figuras distribuídas em 6 linhas horizontais. Em cada linha havia, além do desenho, três consoantes diferentes e os participantes deveriam identificar qual delas representaria o som inicial da figura apresentada. Foram utilizadas as imagens de: 1. Dedo; 2. Desfile; 3. Dente; 4 Dentadura; 5 Dentista; 6. Deserto. Após identificarem o som inicial, os participantes deveriam circular a letra que representa o som e pintar o desenho apresentado.

Sétima sessão: Morfologia Derivacional: sufixo -eiro (lugar ou objeto) e trabalho com a rima (eiro/a)

Objetivo: identificar o sufixo –eiro e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: texto, lápis, borracha, caixa, figuras, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão realizando a leitura dos cartazes e palavras da sala e relembrando os prefixos trabalhados anteriormente. Na sequência a professora apresentou um texto que foi produzido pela pesquisadora especialmente para esta sessão. O texto foi escrito em um cartaz e com letras de forma e a professora então realizou a leitura do mesmo.

MINHA COMPRA

Fui ao mercado para comprar muitas coisas para minha casa. Comprei um açucareiro, um paliteiro e um lixeiro. Também comprei outros objetos que me serviram muito: comprei uma batedeira, uma fritadeira e uma leiteira.

Gastei bastante, mas minha compra foi muito boa.

Após a apresentação do texto e leitura a professora pediu para que os participantes falassem o que foi comprado no mercado e cada palavra falada à professora a escrevia no quadro uma abaixo da outra. Após a escrita a professora fez os seguintes questionamentos: *“Por que a pessoa comprou todos esses objetos?”*, *“Onde a gente pode utilizar esses objetos?”*, *“O que podemos fazer com um açucareiro?”*, *“O que podemos fazer com um lixeiro?”* *Vocês podem perceber que todas essas palavras representam objetos que podemos ter em casa. Agora vamos olhar as palavras, o que elas têm em comum? Todas as palavras terminam igual todas elas tem o sufixo –eira que dá o significado nessas palavras de um recipiente para guardar alguma coisa. Se o sufixo –eira fosse escrito sozinho ele não teria nenhum sentido mas quando ele está escrito ao final de algumas palavras ele dá um novo sentido a palavra, é formada uma nova palavra. Vocês conhecem alguma palavra que termina com esse mesmo som, com o som de eira?* Após a explicação a professora perguntou aos participantes de quais palavras foram originadas as palavras do texto e a professora registrou ao lado o morfema de origem e explicou aos participantes a origem de tais palavras. Na sequência a professora convidou os participantes para sentarem em círculo a frente da sala. A professora mostrou aos participantes uma caixa decorada com a foto de um navio e falou para a turma que todos iriam fazer uma viagem para muito longe e iríamos levar muitas coisas nesse navio. Dentro da caixa havia diferentes figuras todas que rimavam com “eira” ou “eiro”. Ao som da música: “A caixinha” a caixa passou de mão em mão e quando a

música acabou o participante que estava em poder da caixa retirou uma figura e mostrou para a turma. A professora então escreveu a palavra no quadro para que todos observassem a sua escrita. As palavras que estiveram nesse jogo foram: FRIGIDEIRA, GELADEIRA, FRITADEIRA, LAPISEIRA, RATOEIRA, CARNEIRO, COQUEIRO, DINHEIRO, LEITEIRO, PADEIRO. Após o término do jogo todos os participantes realizaram a leitura com a professora que os questionou sobre o som final das palavras.

Oitava sessão: morfologia derivacional: sufixo –eiro (lugar ou objeto) e trabalho com a rima (eiro/a)

Objetivo: identificar o sufixo –eiro e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: lápis, borracha, cola e lápis de cor, projetor, notebook, rádio, cd.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a realização da leitura do texto pela professora e a explicação sobre a função do sufixo –eira ou –eiro em algumas palavras, sobre o sentido que ele dá quando ele é acrescentado ao final das palavras, que se o mesmo estiver sozinho não terá sentido, mas pode dar outro sentido a palavra quando acrescentado ao seu final e também sobre o som que representa ao final das palavras. A professora solicitou que os participantes falassem palavras que terminassem com –eira ou –eiro para que ela pudesse escrevê-las no quadro. Após a escrita de algumas palavras a professora solicitou a alguns alunos que circulassem no quadro os sufixos de todas as palavras. Após esse momento todos os participantes foram convidados pela professora a ouvir canção “pomar” de Paulo Tatit e Edith Derdyk. Após a execução da canção a professora apresentou slides que ilustravam a canção para os participantes identificarem as árvores frutíferas que foram mencionadas na canção. Na sequência a professora solicitou que um participante falasse o nome de uma árvore frutífera que ele lembrava que estava na canção e então solicitou a outra criança que falasse uma palavra que pudesse rimar com a palavra que o colega havia falado. A professora prosseguiu com a atividade e escreveu mais três palavras no quadro e realizou uma leitura coletiva do que havia escrito e perguntou aos participantes o que todas aquelas palavras tinham em

comum e solicitou que os participantes circulassem no quadro o que havia de semelhante nas palavras.

Nona sessão: morfologia derivacional: sufixo –eiro (lugar ou objeto) e trabalho com a rima (eiro/a)

Objetivo: identificar o sufixo –eiro e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: folhas com imagens, lápis de cor, tesoura.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a realização da leitura do texto da aula anterior pela professora e a explicação sobre a função do sufixo –eira ou –eiro em algumas palavras, sobre o sentido que ele dá quando ele é acrescentado ao final das palavras e que se o mesmo estiver sozinho não terá sentido, mas pode dar outro sentido a palavra quando acrescentado ao seu final e também, focalizou no som que o mesmo representa quando está ao final das palavras. A professora lembrou os prefixos que foram trabalhados anteriormente e suas funções e falou sobre a função do sufixo –eiro ou –eira em algumas palavras. Na sequência, professora distribuiu uma folha com imagens de palavras de formadas pelo sufixo –eiro ou –eira com o sentido de lugar ou recipiente, pediu que todos os participantes repetissem o nome das figuras conforme ela fosse falando e explicou novamente que as palavras possuíam o mesmo som final. As imagens apresentadas formavam um jogo de dominó e os participantes deveriam pintar as imagens, circular os sufixos, recortar o jogo e montá-lo e em seguida, escolher um colega para jogar junto.

Décima sessão: Morfologia Derivacional: sufixo –dor (substantivo agentivo) e trabalho com a rima (or).

Objetivo: identificar o sufixo -dor e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: texto em cartolina, giz, tesoura, lápis de escrever, lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão apresentando o texto de autoria da pesquisadora, especialmente produzido para esta sessão. O texto foi escrito em um cartaz, em

letra de forma maiúscula, e ficou fixado na parede da sala junto com os demais textos trabalhados para o desenvolvimento da morfologia. O conteúdo do texto era:

O QUE VOU SE QUANDO CRESCER?

Já pensei em ser muitas coisas quando eu crescer,

E sempre que me fazem essa pergunta eu penso em outra coisa.

Já pensei em ser VENDEDOR e vender de tudo.

Já pensei em ser CAÇADOR para caçar os animais mais ferozes.

Já pensei em ser CORREDOR para correr por longas distâncias.

Já pensei em ser até BOXEADOR, mas acho que teria muito medo.

Pensei em ser muitas coisas, mas na verdade agora eu só quero é criança.

A professora realizou a leitura do texto no cartaz e perguntou aos participantes o que eles queriam ser quando crescessem. Cada participante deu a sua resposta e a professora então perguntou se eles gostariam de ter a mesma profissão que o personagem do texto. A professora então solicitou que os participantes falassem quais as profissões que aparecem no texto e a medida que eles falavam a professora escrevia no quadro, uma palavra abaixo da outra. Ao final a professora fez o seguinte questionamento: “O que essas palavras têm em comum?” A professora então explicou que as palavras eram formadas com o sufixo –dor que foi acrescentado ao final delas, que tal sufixo quando acrescentado ao final de algumas palavras dá o sentido de agente, ou seja, que executa uma ação. A professora também solicitou que os participantes falassem palavras que conheciam e que terminavam com o mesmo som de “dor” A professora então propôs que os participantes copiassem no caderno todas as palavras que foram escritas no quadro e que identificassem os seus sufixos. Na sequência a professora apresentou o jogo da memória de profissões. Cada participante recebeu o seu jogo e antes que eles pudessem recortá-lo, a professora perguntou quais profissões estavam sendo representadas e a professora então escreveu no quadro o que os participantes falaram. O jogo contemplava as seguintes profissões: CANTOR, ATOR, JOGADOR, BOXEADOR, NADADOR, DOUTOR, PASTOR. A professora questionou os participantes sobre o que cada profissão executava no seu trabalho e mostrou que todas as palavras terminavam com o mesmo som. As palavras foram escritas no quadro, uma abaixo da outra, e a professora mostrou que todas terminavam igual.

Após esse momento, os participantes, pintaram as figuras, recortaram e montaram o seu jogo e depois, escolheram um colega para poder jogar.

Décima primeira sessão: morfologia derivacional: sufixo –dor (substantivo agentivo) e trabalho com a rima (or)

Objetivo: identificar o sufixo -dor e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: caderno, giz, cola, tesoura, lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do cartaz apresentado na última aula e com a explicação novamente do sentido do sufixo –dor e do som que ele representa quando está ao final das palavras. Na sequência, a professora apresentou algumas palavras e acrescentou o sufixo –dor ao final delas para que então novas palavras pudessem ser formadas. Os participantes deveriam copiar as palavras apresentadas inicialmente e realizar a leitura juntamente com a professora das novas palavras formadas. As palavras que foram escritas no caderno foram: VENDE + DOR = VENDEDOR; CARREGA +DOR = CARREGADOR; MORA + DOR = MORADOR; REMA + DOR = REMADOR; CAÇA + DOR = CAÇADOR. Na sequência a professora distribuiu uma folha para os participantes com diversas figuras onde eles deveriam selecionar apenas aquelas figuras que possuísem o mesmo som final solicitado e então, deveriam fazer a colagem da figura no espaço certo. Os participantes deveriam recortar figuras que terminassem com o “or” e as demais figuras deveriam ser descartadas. Foram disponibilizadas figuras de: BOTA, SORVETE, TRATOR, ASPIRADOR, BOLA, COMPUTADOR, ÁRVORE, JANELA, VENTILADOR, ANEL, EXTINTOR. Todos os participantes realizaram a leitura das imagens com a professora, circularam o que deveriam recortar, pintaram e colaram no espaço destinado na sua folha de atividade. Na sequência, a professora propôs a realização de uma lista de palavras sobre o som apresentado. A professora combinou com os participantes que eles deveriam falar algumas palavras para que pudessem ser completadas as listas no quadro e as palavras deveriam terminar com “or”.

Décima segunda sessão: Morfologia Derivacional: sufixo –dor (substantivo agentivo) e trabalho com a rima (or)

Objetivo: identificar o sufixo -dor e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: folha, giz, lápis de cor, lápis de escrever, borracha, cola.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura dos textos e palavras já trabalhadas anteriormente de forma a realizar uma revisão do conteúdo com relação ao sentido que os sufixos representam nas palavras e som dos mesmos na produção de rimas. Na sequência, a professora entregou uma folha com imagens de diferentes profissões escritas com o sufixo -dor para que os participantes pudessem escrever o nome abaixo das figuras. A professora questionou os participantes sobre a função de cada profissão e escreveu as palavras no quadro para que os participantes pudessem copiá-las. A professora então explicou aos participantes que eles iriam realizar um jogo de quebra-cabeça das profissões. A professora apresentou as profissões do jogo aos participantes realizando adivinhas: “quem é o profissional que trabalha como médico e palavra termina com “or”?”, “quem o esportista que pratica seu esporte com luvas de boxers nas mãos? Todas as respostas faladas eram escritas no quadro e a professora mostrou que todas elas terminavam com o mesmo som, que todas as palavras rimavam. No jogo, os participantes deveriam recortar as palavras, montá-las e colar as mesmas no caderno. Para auxiliar nessa atividade, as imagens e palavras foram divididas ao meio e os participantes deveriam associar as palavras.

Décima terceira sessão: morfologia flexional: sufixo –a/o (gênero do substantivo) e trabalho com a rima /a/ ou /o/.

Objetivo: identificar o sufixo –a/o e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: cartolina, giz de cera, giz, alfabeto móvel.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a apresentação do texto, de autoria da pesquisadora, para a turma. O texto foi escrito em uma cartolina, em letras de forma maiúsculas, e foi

deixado na sala de aula em exposição para leituras posteriores. O texto apresentava o seguinte conteúdo:

CASAMENTO NA FLORESTA
No mundo feliz da bicharada,
Aconteceu uma grande festa.
O casamento do macaco,
Com a sua linda e amada macaca.
Foram padrinhos desse casamento:
O porco e a porca,
O pato e a pata,
O urso e a ursa,
Estavam presentes na cerimônia,
Outros animais importantes da floresta
Também foram convidados.
Mas alguns animais ficaram de fora da festa
E não puderam entrar
Porque não foram convidados
O gato e a gata.
O coelho e a coelha

Após a leitura do texto a professora fez algumas perguntas sobre o texto para os participantes: “A festa foi organizado para o casamento de quais animais?”, “Quais animais eram os padrinhos do casamento?”, “Quais os outros animais que foram convidados para o casamento?” “Por que vocês acham que esses animais não foram convidados?” Na sequência, a professora solicitou que os participantes falassem quais os animais que apareceram para que ela pudesse escrever o nome deles no quadro. A professora então escreveu os nomes dos animais, um ao lado do outro, e perguntou o que as palavras tinham em comum:

O MACAC**O** – A MACACA**A**

O PORC**O** – A PORCA**A**

Apesar do gênero do substantivo possuir diferentes classificações, nesta proposta de ensino será utilizada apenas a classificação do gênero do substantivo biforme (com duas formas distintas tanto para feminino quanto para masculino). A professora então explicou a forma como ocorre a flexão do gênero do substantivo, que os substantivos masculinos terminam com a vogal “o” e os substantivos femininos

terminam com a vogal “a”. Explicou que a vogal “a” e a vogal “o” quando estão sozinhas não significam nada, elas precisam de outras letras para terem sentido. A professora solicitou que todos repetissem o som do fonema [a] que estava ao final da palavra e o som do fonema [o] que estava ao final da palavra e mostrou a diferença de sons das duas letras. A professora então solicitou que os alunos circulassem no texto do cartaz os substantivos masculinos, utilizando giz de cera, com a cor vermelha e os substantivos femininos utilizando a cor amarela. Na sequência a professora pronunciou uma palavra que deveria ser rimada pelos participantes. A professora escreveu a palavra MATO no quadro e perguntou quem conhecia uma palavra que pudesse rimar com ela. As palavras mencionadas pelos participantes que rimavam foram escritas logo abaixo da palavra MATO e a professora mostrou que todas eram escritas da mesma forma e todas terminavam com o mesmo som, ou seja, todas elas rimavam. Na sequência, a professora apresentou outras palavras que deveriam ser encontradas rimas também: BALA rima com....., MALA rima com.... FALA rima com.....; RATO rima com; GATO rima com..... Após a realização da atividade, a professora distribuiu um jogo de alfabeto móvel para cada criança para que elas montassem as palavras da atividade. As palavras foram faladas pela professora, letra a letra e foi solicitado que os participantes colocassem as palavras uma abaixo da outra.

Décima quarta sessão: morfologia flexional: sufixo –a/o (gênero do substantivo) e trabalho com a rima /a/ ou /o/.

Objetivo: identificar o sufixo –a/o e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: lápis, borracha, lápis de cor, giz, cola, tesoura.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão realizando a leitura do texto trabalhado na aula anterior e lembrou a explicação sobre a flexão do gênero do substantivo. Lembrou também sobre a função da vogal “a” e da vogal “o” para a designação do substantivo e para a formação de novas palavras e lembrou também o som que representam tais fonemas ao final das palavras. Na sequência, foi realizada a cópia no caderno dos substantivos presentes no texto sempre com a interferência da professora. Os substantivos foram copiados um a um, letra a letra, com o auxílio da

professora que nesse procedimento apresentava a maneira como as palavras eram formadas e enfatizava o som das letras. Após a cópia do substantivo masculino e do feminino a professora solicitou que os alunos desenhassem os animais que escreveram e que pintassem os mesmos ao final da atividade. Após a cópia, a professora solicitou que os participantes circulassem a vogal que indicava o substantivo masculino de verde e a vogal que indicava o substantivo feminino de laranja. Na sequência a professora distribuiu uma folha onde os participantes deveriam recortar figuras e completar a frase com a imagem que foi recortada. As imagens disponibilizadas foram: bailarina, cadeado, bola, baleia, bruxa. As frases apresentadas foram: 1. Sou um objeto que rola por isso eu sou uma..... 2. Sou uma linda menina que danço, eu sou uma...; 3. Vivo no mar, não na areia, sou uma; 4. Poderia ser a Xuxa mas não sou, eu sou uma; 5. Mesmo aberto ou fechado eu sou um; 6. Barulhento e pequenino, muito prazer, eu sou oApós a realização da atividade, os participantes realizaram a leitura das imagens e localizaram as rimas com a professora.

Décima quinta sessão: morfologia flexional: sufixo –a/o (gênero do substantivo) e trabalho com a rima /a/ ou /o/.

Objetivo: identificar o sufixo –a/o e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: folha com atividades, lápis, lápis de cor, tesoura e giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora novamente iniciou a sessão realizando a leitura do texto trabalhado na aula anterior e lembrou a explicação sobre a flexão do gênero do substantivo e também do som dos fonemas trabalhados. Lembrou também sobre a função da vogal “a” e da vogal “o” para a designação do substantivo e para a formação de novas palavras. Na sequência, a professora distribuiu uma folha com imagens de substantivos masculinos e femininos que iriam formar um jogo da memória. A professora realizou a leitura das imagens e pediu que os participantes fossem as localizando na sua folha. A seguir, pediu que os artigos fossem circulados ao final das palavras, o artigo “a” com uma cor e o artigo “o” com outra cor e os participantes poderiam escolher as cores que iriam utilizar. Após o término da identificação do substantivo, os participantes puderam recortar as figuras e montar o seu jogo da

memória. Cada participante deveria montar o seu jogo e escolher um colega para poder jogar e as figuras poderiam se misturadas nesse momento.

Décima sexta sessão: Morfologia Flexional: sufixo –s (número do substantivo) e trabalho com o fonema final /s/.

Objetivo: identificar o sufixo –s e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras

Materiais: cartolina, giz de cera, giz e folha com atividades, lápis de cor, letras móveis.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a apresentação do texto, de autoria da pesquisadora, para a turma. O texto foi escrito em uma cartolina, em letras de forma maiúsculas, e foi deixado na sala de aula em exposição para leituras posteriores. O texto apresentava o seguinte conteúdo:

MEU ANIVERSÁRIO

Na minha festa de aniversário tinha tudo o que eu queria.

Minha mãe fez tudo muito caprichado.

Tinha bolo, refrigerantes, docinhos e salgadinhos.

Tinham bexigas e cama elástica.

Mas o que mais gostei foram os presentes que ganhei:

Bolas, carrinhos, pecinhas para montar, jogos, roupas e sapatos.

Eu queria fazer aniversário todo dia.... pena que não posso!

Após a leitura do texto a professora fez algumas perguntas sobre o texto para os participantes: “Quem estava fazendo aniversário?”, “Por que vocês acham que é um menino que está fazendo aniversário?”, “O que tinha na festa para comer?”, “Quem foi convidado?”, “Quais presentes o menino ganhou?” “Por que vocês acham que ele queria fazer aniversário todos os dias?”, Na sequência, a professora solicitou que os participantes falassem quais os presentes que o menino ganhou para que ela pudesse escrever o nome deles no quadro. A professora então escreveu o nome de cada presente e solicitou que os participantes identificassem o que as palavras tinham em comum. Após a escrita a professora mostrou que todas as palavras

possuíam a consoante “s” no final e perguntou se eles sabiam o que essa consoante representava nas palavras escritas. Pelo fato dos participantes não conseguirem responder o correto a professora então explicou o que cada palavra significava: “A palavra BOLA, quando está escrita dessa maneira, sem a consoante “s” representa uma BOLA apenas, mas quando ao final da palavra nós acrescentamos a consoante “s” ela pode representar muitas BOLAS. A consoante “s” não tem sentido algum mas quando está ao final de alguns substantivos pode representar o plural, ou seja, muitas coisas”. A professora solicitou que todos repetissem com ela o som que ela iria produzir e que esse som referia-se ao fonema final das palavras escritas no quadro. Após essa apresentação e diferenciação entre as palavras a professora explicou sobre a flexão do número do substantivo com o acréscimo da consoante “s”. A flexão do número do substantivo possui diferentes classificações porém, nesta pesquisa foi ensinada apenas a flexão do número do substantivo terminado com vogal. A professora escreveu os demais substantivos no quadro e explicou a sua formação. Na sequência, foi entregue aos participantes um jogo de alfabeto móvel e foi solicitado que os mesmos localizassem a consoante “s” repetissem o som que a professora produzia [s]. A professora mostrou nos cartazes presentes na sala exemplos de algumas palavras que tinham a letra ao seu final e solicitou que os participantes repetissem as palavras. A professora apresentou algumas imagens e solicitou que os participantes falassem o que eles observavam e escreveu no quadro as respostas. As imagens apresentadas foram de: meninas, cadeiras, mesas, bolas, balas, casas, flores e todas as palavras foram montadas com o alfabeto móvel.

Décima sétima sessão: Morfologia Flexional: sufixo –s (número do substantivo) e trabalho com o fonema final /s/.

Objetivo: identificar o sufixo –s e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: pedaços de papel colorido, fita adesiva, caneta hidrocor, giz, figuras para jogo, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora novamente iniciou a sessão realizando a leitura do texto trabalhado na aula anterior e lembrou a explicação sobre o número do gênero do substantivo. Lembrou também sobre a função da consoante “s” para a designação do

substantivo e para a formação de novas palavras e também o som que ela representa. A professora então, com o auxílio das palavras do texto trabalhado, escreveu os substantivos que estavam no singular em um pedaço de folha colorido, com letras de forma maiúsculas e apresentou um a um a turma. Quando a professora mostrava o papel perguntava se alguém saberia dizer o que estava escrito e na sequência, colava a folha no quadro. Após a realização da leitura e da descoberta do que significava, a professora então apresentava outro pedaço de papel, com cor diferente e do mesmo tamanho, escrita apenas a consoante “s”. A professora então questionava os participantes sobre o que letra estava representando e o que ela significava quando estava sozinha. Então, a professora colava no quadro, ao lado da palavra colada anteriormente, o pedaço de papel com a consoante de modo a formar uma nova palavra. Então, produziu a leitura do substantivo no singular e, com o acréscimo da consoante, produziu um substantivo no plural (BEXIGA + S = BEXIGAS) e pediu que os alunos escrevessem no caderno e desenhassem o que a palavra representava. Essa atividade a professora executou com todos os substantivos que estavam no singular. Já com os substantivos que estavam escrito no plural a professora inicialmente apresentou a palavra com a consoante “s” e na sequência, utilizando uma tesoura, retirou a consoante e colocou a palavra no quadro para que os participantes pudessem copiá-la e pudessem desenhar o que ela significava. Na sequência a professora explicou a turma que todos iriam jogar um jogo, o jogo “eu quero um amigo”. Todos os participantes receberam uma carta com uma figura e a professora os convidou para sentar no chão da sala, a frente do quadro em um círculo. A professora explicou que iria colocar no chão figuras que precisavam de amigos, porém, seus amigos só poderiam ser palavras que apresentassem o mesmo som final, som de /s/. Antes de iniciar o jogo, a professora solicitou que todos repetissem o nome das figuras que tinham em mãos. No primeiro momento, a professora colocou a figura de “carros” e os participantes deveriam identificar se a figura que possuíam poderia ser um amigo daquela palavra. Como várias crianças tinham figuras com palavras com o final de /s/, a palavra ganhou mais de um amigo. A professora solicitou então que cada um trocasse a sua figura com um colega e então colocou novamente outra figura para receber um amigo, e assim o jogo prosseguiu por outras rodadas. As palavras que receberam “amigos” foram escritas no quadro e a leitura das mesmas foi realizada posteriormente.

Décima oitava sessão: Morfologia Flexional: sufixo –s (número do substantivo) e trabalho com o fonema final /s/.

Objetivo: identificar o sufixo –s e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: cartolina, caneta hidrocor, balas e lápis.

Desenvolvimento da atividade:

A professora novamente iniciou a sessão realizando a leitura do texto “Meu aniversário” e lembrou a explicação sobre a flexão dos substantivos com relação ao número, lembrou também a função da consoante “s” para a designação do substantivo e para a formação de novas palavras e também do som da letra. A professora proporcionou o jogo do bingo com a turma. A professora confeccionou cartelas com o espaço para escrita de 4 palavras e completou-as com substantivos no singular e no plural. As cartelas eram diferentes de modo que o jogo pudesse ter um vencedor. A cada palavra sorteada a professora lia e escrevia a palavra no quadro e os participantes deveriam localizá-las na sua cartela marcando a palavra com uma bala. Foram realizadas 5 rodadas do jogo e os vencedores ganharam um lápis de escrever e todos puderam comer as suas balas que foram utilizadas no jogo.

Décima nona sessão: Morfologia Flexional: -ão (flexão verbal) e trabalho com rima (ão).

Objetivo: identificar o sufixo –ão e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar rimas.

Materiais: cartolina, fita adesiva, caneta hidrocor, giz, aparelho de som,cd, folhas, lápis de cor

Desenvolvimento da atividade:

A sessão terá início com a apresentação da poesia aos alunos. A poesia, juntamente com a sua ilustração, de autoria de Sbruzzi (2009) foi escrita em uma cartolina, utilizando letras de forma maiúscula e foi deixada em exposição na sala de aula. O texto apresentava o seguinte conteúdo:

DÚVIDA

Até quando

Os pássaros que piam

Nos fios de eletricidade

Das grandes cidades

piarão?

A professora fez a leitura da poesia aos participantes que acharam muito engraçada a ilustração que representava o texto. E a professora então realizou alguns questionamentos aos participantes: “*Quem é o personagem da poesia?*”, “*Onde ele está sentado?*”, “*Vocês acham que ele corre algum risco estando nesse lugar?*”, “*Por que o poema tem esse título?*”. A professora então dá um destaque ao verbo PIARÃO e pergunta aos participantes o que ele significa no texto. A professora então explica a formação da flexão do verbo no tempo futuro na terceira pessoa do plural e a forma como ele deve se apresentar com uso do sinal de nasalização (~). A professora explica que o verbo PIAR mostra uma ação que o pássaro na história fez nesse momento, mas que se acrescentar ão ao final da palavra, será então formada uma nova palavra, com um outro sentido, como algo que ainda não aconteceu e que irá acontecer no futuro. A professora utiliza também outros verbos para explicar a formação de novas palavras (cantar, andar, falar, pensar, comer) e explica o som produzido quando as palavras possuem ão ao seu final e com quais palavras elas poderiam rimar. Todos os verbos foram escritos no quadro e a professora solicitou que os participantes copiassem as palavras e circulassem a sua terminação que indicava o tempo futuro dos verbos. Na atividade seguinte a professora explicou que todos iriam ouvir uma música que falava de palavras que rimam. A professora então realizou alguns questionamentos a turma sobre a música: “*Qual palavra na música rima com pato?*”, “*Vocês sabem outras palavras que terminam com o mesmo som de pato?*”, “*E com ão, vocês sabem palavras que rimam com ão?*”. A professora deixou os participantes falarem, alguns não sabiam o que estavam dizendo e se confundiam muito com o som. A professora então realizou outra atividade onde solicitava aos participantes que falassem as palavras que rimavam com ão conforme ela solicitava, (as perguntas da professora foram: diga um animal que o nome termina com ão, qual é o alimento que eu passo margarina e termina com ão, qual a fruta que termina com ão, qual o meio de transporte que anda no céu e termina com ão, qual o órgão do nosso corpo que fica no peito e bate o tempo todo e

termina com ão). Todas as palavras faladas pelos participantes foram escritas no quadro e a professora então realizou a leitura de todas elas.

Vigésima sessão: Morfologia Flexional: -ão (flexão verbal) trabalho com rima (ão).

Objetivo: identificar o sufixo –ão e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar rimas.

Materiais: quebra-cabeça, cola, tesoura, giz, caixa colorida, figuras diversas, folhas, lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão realizando a leitura do texto “Dúvida” e lembrou a explicação sobre a flexão verbal no tempo futuro e a maneira como os verbos que representam a terceira pessoa do plural no tempo futuro devem ser escritos, fazendo o uso do ãO e também explicou sobre a rima das palavras que terminam com o mesmo som. A professora solicitou que os participantes sentassem a frente da sala formando um círculo. A professora apresentou uma caixa e falou que ela iria passar de mão em mão ao som de uma música e, quando tal música terminasse a pessoa que estivesse com a caixa na mão deveria abri-la, retirar uma figura de dentro da caixa e falar o seu nome. Todos cantavam a seguinte canção: *“A caixinha entrou na roda, ela passa de mão em mão, ela vai, ela vem, ela agora já chegou!”* As figuras que estavam presentes na caixa terminavam com “ão” (botão, sabão, leão, feijão, macarrão, avião, coração). Após todas as imagens terem sido retiradas da caixa a professora escreveu-as no quadro e fez leitura das mesmas com toda a turma. A professora solicitou que os participantes prestassem atenção ao som final das palavras porque todas terminavam com o mesmo som, ou seja, todas elas rimavam. Na sequência, solicitou que os participantes falassem outras palavras que conhecessem e que terminassem com o mesmo som e as palavras faladas pelos participantes também foram escritas no quadro. A seguir, a professora entregou uma folha com diversas palavras e imagens terminadas com “ão” onde todos os participantes deveriam primeiramente repetir, junto com a professora, o que estava escrita e na sequência, pintar os desenhos. Na sequência, a professora mostrou em um pedaço de papel escrito ãO apenas e pergunta o que as letras significam, mostra que elas dessa forma não representam nada e que precisam estar junto com outros verbos e com outras palavras para que tenham algum sentido. A professora

então apresenta diversos verbos escritos em pedaços de papel (BATER – FAZER – CANTAR – ANDAR) e cola eles um abaixo do outro no quadro e realiza a leitura com a turma. Após esse momento escreve com giz, ao lado de cada verbo a terminação “ÃO” e lê junto com a turma a flexão verbal que se formou. Todos os participantes copiam no caderno as novas palavras que foram formadas e realizam ilustrações dos mesmos. Na sequência a professora entrega um envelope com um jogo de quebra-cabeça com verbos escritos na terceira pessoa do plural que precisam ser montados. Os participantes precisam montar os verbos e colar no caderno.

Vigésima primeira sessão: Morfologia Flexional: - ão (flexão verbal) e trabalho com rima (ão).

Objetivo: identificar o sufixo –ão e conhecer a sua ideia de representação e estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar rimas.

Materiais: folhas com figuras, lápis de cor, caixa de jogos.

Desenvolvimento da atividade:

A professora novamente iniciou a sessão realizando a leitura do texto “DÚVIDA” e relembrou a explicação sobre a flexão verbal e o uso do ão. A professora disponibilizou para cada participante uma folha com diversas figuras e juntamente com os participantes, identificou todos os desenhos, a professora falava o que representava a figura e todos repetiam. Havia diversas figuras e dentre elas, muitas que terminavam com “ão”. A professora então solicitou que todos circulassem as figuras que rimavam com “ão” e depois as pintassem e colassem no seu caderno, uma abaixo da outra. Após todos terem realizado essa atividade a professora realizou a escrita coletiva das palavras no quadro, letra a letra, para que todos pudessem copiar. Após a cópia, a professora solicitou que todos pintassem o “ão” nas palavras, pois ele indicava que todas as palavras terminavam com o mesmo som. Na sequência, a professora proporcionou o jogo do bingo com a turma. A professora confeccionou cartelas com o espaço para escrita de 6 palavras e completou-as com verbos no futuro na terceira pessoa do plural e com verbos no tempo presente na terceira pessoa do plural. As cartelas eram diferentes de modo que o jogo pudesse ter um vencedor. A cada palavra sorteada a professora lia e escrevia a palavra no quadro e os participantes deveriam localizá-las na sua cartela

marcando a palavra com uma bala. Foram realizadas 5 rodadas do jogo e os vencedores ganharam um lápis de escrever e todos puderam comer as suas balas que foram utilizadas no jogo.

Vigésima segunda sessão: revisão sobre morfologia derivacional

Objetivo: revisar os afixos trabalhados na morfologia derivacional

Materiais: caderno, lápis, borracha, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora sessão teve início com a professora lembrando todos os afixos que foram trabalhados nas sessões de desenvolvimento da morfologia derivacional. A professora escreveu os afixos no quadro e pediu que os participantes falassem palavras que tivessem tais afixos. Ela solicitou palavras com os prefixos “re-“ e “des-“ e com os sufixos “-eiro”, “dor”. Os participantes falavam palavras que foram trabalhadas na proposta de ensino e a professora sempre perguntava o sentido que tais afixos e as novas palavras que produziam. A professora então entregou uma folha com atividades onde os participantes deveriam escrever, com o auxílio da professora, palavras que iniciavam com os prefixos que foram trabalhados e com os sufixos, as palavras eram decididas coletivamente e todos escreviam as mesmas palavras. Após a escrita a professora realizou uma leitura coletiva das palavras.

Vigésima terceira sessão: revisão sobre morfologia flexional

Objetivo: revisar os afixos trabalhados na morfologia flexional

Materiais: caderno, lápis e borracha.

Desenvolvimento da atividade:

A professora sessão teve início com a professora lembrando todos os afixos que foram trabalhados nas sessões de desenvolvimento da morfologia flexional. A professora colocava os afixos no quadro e pedia que os participantes falassem palavras que tivessem tais afixos. Ela solicitou palavras “-a/o“ e “-s“ e com “-ão”, Os participantes falavam palavras que foram trabalhadas na proposta de ensino e a professora sempre perguntava o sentido que tais afixos e as novas palavras que produziam. A professora então entregou uma folha com atividades onde os participantes deveriam escrever, com o auxílio da professora, palavras que iniciavam com os prefixos que foram trabalhados e com os sufixos, as palavras eram decididas

coletivamente e todos escreviam as mesmas palavras. Após a escrita a professora realizou uma leitura coletiva das palavras.

3.5.2.3 Sessões de intervenção do Grupo Experimental – Turma D

As sessões foram organizadas com o objetivo de explicar a formação de novas palavras a partir da morfologia derivacional e da morfologia flexional. Foram organizadas 23 sessões para o trabalho com 9 elementos mórficos sendo destinada 3 sessões sequenciais para cada elemento. As sessões iniciaram-se sempre com a explicação do significado do afixo trabalho e foram utilizados textos de autoria da pesquisadora para complementar a sessão de ensino.

Primeira sessão: Morfologia Derivacional: prefixo re- (ideia de repetição)

Objetivo: identificar o prefixo re- e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: cartaz, lápis, borracha e caderno.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão iniciou com realização da leitura de um texto feito pela professora da turma. O texto foi produzido pela pesquisadora intencionalmente para a realização dessa sessão e foi escrito em um cartaz, com letra de forma maiúscula e apresentava o seguinte conteúdo:

ZECA, O CACHORRO FUJÃO

TENHO UM CACHORRO QUE SE CHAMA ZECA, ELE É MUITO ESPERTO E SABICHÃO.

CERTA VEZ O PORTÃO DA MINHA CASA FICOU ABERTO E ELE SAIU E SE PERDEU PELA CIDADE. ZECA FICOU VÁRIOS DIAS LONGE DE MIM. COMEU COMIDA QUE NÃO ERA DELE, MEXEU E REMEXEU EM SACOS DE LIXO NA RUA, VIROU E REVIROU LATAS E MAIS LATAS E FUGIU DAS PESSOAS QUE QUERIAM PEGAR ELE.

ATÉ QUE UM DIA ELE APARECEU EM NOSSA CASA E FOI UMA ALEGRIA IMENSA. ACHO QUE ELE SOFREU ALGUMAS VEZES, MAS TAMBÉM

SE DIVERTIU MUITO, POIS CONHECEU LUGARES DIFERENTES DA NOSSA CASA.

MAS.... O QUE IMPORTA É QUE ELE VOLTOU.

A professora colocou o cartaz com o texto no quadro e realizou a leitura para os participantes e na sequência realizou alguns questionamentos para verificar a compreensão da ideia do texto: *“Essa história fala de quem? Então o cachorro é o personagem principal. O que esse cachorro fez? Quem é o dono dele? Como será que é a vida de um cachorro quando ele fica na rua? Onde ele consegue água e comida? Essa é uma história feliz ou triste? Quem tem cachorro aqui na sala? Quem tem outro animal?(nesses questionamentos deixar os alunos demonstrarem o seu pensamento).* A professora então mostrou duas palavras presentes no texto e que eram importantes e as escreveu no quadro dando o destaque para o prefixo (REMEXEU e REVIROU). E continuou com seus questionamentos: *“O que significa a palavra “remexeu”? E a palavra “revirou”? O que essas palavras possuem de semelhante? Nós vamos estudar os prefixos das palavras, que quando colocamos a frente de algumas palavras podemos formar outras palavras. Somente o prefixo não tem valor algum mas quando o colocamos com outra palavra aí sim ele terá um valor. Nessas duas palavras que copiamos do texto temos o prefixo “re-”, ele quer dizer para fazer alguma coisa novamente.*

A professora então solicitou que alunos copiassem no caderno as duas palavras destacadas no texto e pintassem os seus prefixos. A cópia ocorreu de forma lenta pois os alunos tinham dificuldade para copiar a palavra toda e realizavam letra por letra. Na sequência, a professora solicitou que participantes identificassem o morfema que deu origem aos morfemas apresentados.

REMEXEU → MEXEU
REVIROU → VIROU

Após a cópia dos morfemas a professora solicitou os participantes realizassem um desenho para ilustrar o texto lido.

Segunda sessão: Morfologia Derivacional: prefixo re- (ideia de repetição)

Objetivo: identificar o prefixo re- e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: folha com atividades, cartaz, lápis e borracha

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do texto da aula anterior onde a professora realizou questionamentos sobre o texto e sobre o prefixo re- que foi apresentado. A professora explicou novamente a função do prefixo na palavra, sobre a ideia que ele representa e pediu que um aluno localizasse no cartaz da sala as palavras que possuíam o prefixo re-. Na sequência, a professora distribuiu uma folha com outros morfemas derivacionais iniciados com o prefixo “re-“ para que pudessem escrever ao lado, qual o morfema de origem. Por serem palavras que não estão no contexto dos alunos a professora explicou um a um, o significado de cada morfema. Os morfemas apresentados foram: releitura, reabrir, repensar, lembrar, remontar, rever, reinventar. A professora escreveu letra a letra cada palavra e auxiliou os participantes que ainda não conseguiam copiar. Após a realização da atividade a professora solicitou que todos os alunos pintassem o prefixo re- na atividade e também escreveu as palavras em uma folha e deixou em exposição na sala para leituras posteriores.

Terceira sessão: Morfologia Derivacional: prefixo re- (ideia de repetição)

Objetivo: identificar o prefixo re- e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: folha com atividades, lápis, cola, tesoura e borracha

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do texto da aula anterior e das palavras deixadas na sala em exposição. Após a leitura a professora realizou questionamentos sobre o texto e sobre as palavras e sobre o prefixo re- que foi apresentado novamente. A professora explicou mais uma vez a função do prefixo na palavra e sobre a ideia que ele representa. Em seguida, distribuiu uma folha para que os participantes realizassem recortes do prefixo “re-“ para formar novas. Os prefixos estavam presentes na folha, na quantidade certa em que iriam utilizar, os participantes deveriam recortá-los e colá-los a frente dos morfemas nos espaços já determinados. Após a colagem, todos deveriam escrever as novas palavras que foram formadas. Para essa atividade foram utilizadas as palavras da atividade da segunda sessão: releitura, reabrir, repensar, lembrar, rever, reinventar e remontar. A atividade de escrita foi mais demorada e precisou do auxílio da professora na indicação das letras que precisam ser copiadas.

Quarta sessão: Morfologia Derivacional: prefixo de(s)- (ação contrária)

Objetivo: identificar o prefixo de(s)- e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: cartaz, fio de barbante, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão terá início com a revisão do afixo já trabalhado, a revisão teve início com a leitura do texto presente na sala de aula e com a leitura das palavras trabalhadas bem como, com a revisão da ideia de representação do prefixo trabalhado. Após a revisão a professora apresentou um novo texto que estava escrito em um cartaz com letra de forma maiúscula. O texto foi produzido pela pesquisadora especialmente para a realização da sessão e para o trabalho com o prefixo “des-“. O texto tinha o seguinte conteúdo:

TICO, MEU IRMÃO

UM DIA MAMÃE CHEGOU COM UMA NOVIDADE, EU IRIA GANHAR UM IRMÃOZINHO.

PASSOU O TEMPO E QUANDO MAMÃE CHEGOU COM ELE DO HOSPITAL FIQUEI MUITO FELIZ PORQUE EU TERIA ALGUÉM PARA BRINCAR COMIGO.

MAS QUANDO ELE COMEÇOU A ANDAR TUDO COMEÇOU A MUDAR E EU NADA GOSTEI DA IDEIA. EU ARRUMAVA MEUS BRINQUEDOS.... ELE DESARRUMAVA, EU COLAVA MINHAS FIGURINHAS NO ÁLBUM..... ELE DESCOLAVA. EU ENROLAVA O FIO DE LÃ PARA MINHA MÃE..... ELE DESENROLAVA. EU MONTAVA MEUS JOGOS.... ELE DESMONTAVA, EU FAZIA MINHA CAMA.... ELE DESFAZIA, ERA SEMPRE TUDO AO CONTRÁRIO.

MAMÃE PEDIU PARA EU TER PACIÊNCIA, QUE ELE IRIA CRESCER E SERIA MEU GRANDE AMIGO E FOI ISSO O QUE ACONTECEU... HOJE TICO ESTÁ GRANDE, DEIXOU DE FAZER BAGUNÇA E É MEU MELHOR AMIGO.

A professora realizou a leitura do texto e fez na sequência alguns questionamentos: “Vocês acham que essa história é verdadeira? Quem está contando é uma criança ou um adulto? Por que você acha que o Tico, quando pequeno, fazia tudo ao contrário? Criança pequena sempre faz tudo ao contrário? Vocês têm irmão ou irmã? Seu irmão ou irmã é bagunceiro igual ao Tico? Vamos ver o que o Tico

fazia que o irmão ficava zangado. Vamos escrever no quadro o que ele fazia. A professora então escreveu todas as palavras faladas pelos participantes no quadro e realizou a leitura das mesmas com os participantes:

DESARRUMAVA

DESMONTAVA

DESFAZIA

DESCOLAVA

DESENROLAVA

A professora então questionou os participantes sobre o que as palavras tinham em comum e pediu para que elas observassem o prefixo “des” nas palavras. Após a observação, a professora realizou a explicação sobre a função do prefixo e o seu sentido nas palavras. Na sequência, solicitou que os participantes falassem a origem das palavras, de qual morfema as palavras derivaram e fez algumas encenações com os participantes. Arrumou a sua mesa e pediu para que um aluno a desarrumasse, enrolou um fio de barbante e pediu para que um aluno desenrolasse. E continuou explicando: *Então todas essas palavras que nós falamos tem um significado, se nós colocarmos o ‘des’ antes delas, fica tudo ao contrário, então o prefixo ‘des’ em algumas palavras pode ter outro sentido.* A professora encerrou a sessão realizando a leitura coletiva das palavras no quadro.

Quinta sessão: Morfologia Derivacional: prefixo de(s)- (ação contrária)

Objetivo: identificar o prefixo de(s)- e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: folhas com atividades, lápis, borracha e apontador.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão realizando a leitura do texto da aula anterior e lembrando as explicações da aula anterior, sobre o sentido do prefixo des- e as palavras que podem ser formadas quando ele é acrescentado e o que elas podem significar. Na sequência a professora escreveu no quadro novamente todas as palavras que estavam no cartaz e que possuíam o prefixo des- e pediu para que os participantes pintassem com giz colorido o prefixo das palavras. Essa atividade teve o auxílio da professora para a sua execução. Em seguida a professora entregou uma folha onde as palavras com o prefixo des- estavam escritas e os participantes deveriam escrever ao lado a sua palavra de origem. A professora realizou leitura das

palavras e foi escrevendo no quadro para que os participantes pudessem copiar. Após a escrita, todos circularam o prefixo das palavras e pintaram os mesmos.

Sexta sessão: Morfologia Derivacional: prefixo de(s)- (ação contrária)

Objetivo: identificar o prefixo de(s)- e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: folhas, tesoura, lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura dos textos presentes na sala que possuíam elementos da morfologia derivacional (prefixos re- e des-). Após a leitura a professora explicou novamente a função deles nas palavras e perguntou se os participantes saberiam dizer alguma palavra que tivesse tal prefixo. As palavras faladas pelos participantes foram escritas no quadro e as análises foram realizadas. A professora dividiu o quadro e escreveu de um lado palavras com o prefixo re- e do outro lado palavras com o prefixo des-.. Na sequência os participantes receberão uma folha com as palavras formadas com o prefixo des- para que as recortassem e montassem um jogo da memória só com palavras. Cada participante deveria pintar as palavras iguais com a mesma cor e depois deveriam recortá-las para formar o seu jogo. Os participantes poderiam escolher um colega da sala para jogar.

Sétima sessão: Morfologia Derivacional: sufixo –eiro (lugar ou objeto)

Objetivo: identificar o sufixo –eiro e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: texto, lápis, borracha, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão realizando a leitura dos cartazes e palavras da sala e lembrando os prefixos trabalhados anteriormente. Na sequência a professora apresentou um texto que foi produzido pela pesquisadora especialmente para esta sessão. O texto foi escrito em um cartaz e com letras de forma e a professora então realizou a leitura do mesmo.

MINHA COMPRA

Fui ao mercado para comprar muitas coisas para minha casa. Comprei um açucareiro, um paliteiro e um lixeiro. Também comprei outros objetos que me serviram muito: comprei uma batedeira, uma fritadeira e uma leiteira.

Gastei bastante mas minha compra foi muito boa.

Após a apresentação do texto e leitura a professora pediu para que os participantes falassem o que foi comprado no mercado e cada palavra falada a professora escrevia no quadro uma abaixo da outra. Após a escrita a professora fez os seguintes questionamentos: *“Por que a pessoa comprou todos esses objetos?”*, *“Onde a gente pode utilizar esses objetos?”*, *“O que podemos fazer com um açucareiro?”*, *“O que podemos fazer com um lixeiro?”* *Vocês podem perceber que todos essas palavras representam objetos que podemos ter em casa. Agora vamos olhar as palavras, o que elas tem em comum? Todas as palavras terminam igual todas elas tem o sufixo –eira que dá o significado nessas palavras de um recipiente para guardar alguma coisa. Se o sufixo –eira fosse escrito sozinho ele não teria nenhum sentido mas quando ele está escrito ao final de algumas palavras ele dá um novo sentido a palavra, é formada uma nova palavra.* Após a explicação a professora perguntou aos participantes de quais palavras foram originadas as palavras do texto e a professora registrou ao lado o morfema de origem e explicou aos participantes a origem de tais palavras.

Oitava sessão: Morfologia Derivacional: sufixo –eiro (lugar ou objeto)

Objetivo: identificar o sufixo –eiro e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: texto, lápis, borracha, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a realização da leitura do texto pela professora e a explicação sobre a função do sufixo –eira ou –eiro em algumas palavras, sobre o sentido que ele dá quando ele é acrescentado ao final das palavras, que se o mesmo estiver sozinho não terá sentido mas pode dar outro sentido a palavra quando acrescentado ao seu final. A professora solicitou que os participantes falassem palavras que terminassem com –eira ou –eiro para que ela pudesse escrevê-las no quadro. Após a escrita de algumas palavras a professora solicitou a alguns alunos que circulassem no quadro os sufixos de todas as palavras. Na sequência a professora distribuiu uma folha com a imagem de diversos objetos formados com o sufixo –eira e –eiro para que os participantes pudessem recortá-los e colá-los no caderno. Junto com o desenho também estava presente na folha o morfema de origem e os participantes deveriam combinar o desenho com a palavra e escrever ao lado a palavra então formada. Ex: desenho de um sabonete + sufixo –

eira = palavra formada e escrita pelos participantes. Foram disponibilizadas na folha a figura das seguintes palavras: fruteira, geladeira, lixeira, banheira, paliteiro, saleiro.

Nona sessão: Morfologia Derivacional: sufixo –eiro (lugar ou objeto)

Objetivo: identificar o sufixo –eiro e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: folhas com imagens, lápis de cor, tesoura.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a realização da leitura do texto pela professora e a explicação sobre a função do sufixo –eira ou –eiro em algumas palavras, sobre o sentido que ele dá quando ele é acrescentado ao final das palavras e que se o mesmo estiver sozinho não terá sentido, mas pode dar outro sentido a palavra quando acrescentado ao seu final. A professora lembrou os prefixos que foram trabalhados anteriormente e suas funções e falou sobre a função do sufixo –eiro ou –eira em algumas palavras. Na sequência, professora distribuiu uma folha com imagens de palavras de formadas pelo sufixo –eiro ou –eira com o sentido de lugar ou recipiente. Tais imagens formavam um jogo de dominó e os participantes deveriam pintar as imagens, circular os sufixos, recortar o jogo e montá-lo e na em seguida, escolher um colega para jogar junto.

Décima sessão: Morfologia Derivacional: sufixo –dor (substantivo agentivo)

Objetivo: identificar o sufixo -dor e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: texto em cartolina, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão apresentando o texto de autoria da pesquisadora, especialmente produzido para esta sessão. O texto foi escrito em um cartaz, em letra de forma maiúscula, e ficou fixado na parede da sala junto com os demais textos trabalhados para o desenvolvimento da morfologia. O conteúdo do texto era:

O QUE VOU SE QUANDO CRESCER?

Já pensei em ser muitas coisas quando eu crescer,

E sempre que me fazem essa pergunta eu penso em outra coisa.

Já pensei em ser VENDEDOR e vender de tudo.

Já pensei em ser CAÇADOR para caçar os animais mais ferozes.

Já pensei em ser CORREDOR para correr por longas distâncias.

Já pensei em ser até BOXEADOR mas acho que teria muito medo.

Pensei em ser muitas coisas mas na verdade agora eu só quero é criança.

A professora realizou a leitura do texto no cartaz e perguntou aos participantes o que eles queriam ser quando crescessem. Cada participante deu a sua resposta e a professora então perguntou se eles gostariam de ter a mesma profissão que o personagem do texto. A professora então solicitou que os participantes falassem quais as profissões que aparecem no texto e a medida que eles falavam a professora escrevia no quadro, uma palavra abaixo da outra. Ao final a professora fez o seguinte questionamento: “O que essas palavras têm em comum?” A professora então explicou que as palavras foram formadas a partir do sufixo –dor que foi acrescentado ao final delas, que tal sufixo quando acrescentado ao final de algumas palavras dá o sentido de agente, ou seja, que executa uma ação. A professora então propôs que os participantes copiassem no caderno todas as palavras que foram escritas no quadro e que identificassem os seus sufixos.

Décima primeira sessão: Morfologia Derivacional: sufixo –dor (substantivo agentivo)

Objetivo: identificar o sufixo -dor e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: caderno, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura do cartaz apresentado na última aula e com a explicação novamente do sentido do sufixo –dor. Na sequência, a professora apresentou algumas palavras e acrescentou o sufixo –dor ao final delas para que então novas palavras pudessem ser formadas. Os participantes deveriam copiar as palavras apresentadas inicialmente e realizar a leitura juntamente com a professora das novas palavras formadas. As palavras que foram escritas no caderno foram: VENDE + DOR = VENDEDOR; CARREGA + DOR = CARREGADOR; MORA + DOR = MORADOR; REMA + DOR = REMADOR; CAÇA + DOR = CAÇADOR.

Décima segunda sessão: Morfologia Derivacional: sufixo –dor (substantivo agentivo)

Objetivo: identificar o sufixo -dor e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: folha, giz , lápis de cor e lápis de escrever

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a leitura dos textos e palavras já trabalhadas anteriormente de forma a realizar uma revisão do conteúdo. Na sequência, a professora entregou uma folha com imagens de diferentes profissões escritas com o sufixo -dor para que os participantes pudessem escrever o nome abaixo das figuras. A professora questionou os participantes sobre a função de cada profissão e escreveu as palavras no quadro para que os participantes pudessem copiá-las. A execução desta atividade foi bastante demorada pelo fato dos participantes ainda escreverem com muita dificuldade pois ainda não dominam o princípio alfabético.

Décima terceira sessão: Morfologia Flexional: sufixo –a/o (gênero do substantivo)

Objetivo: identificar o sufixo –a/o e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: cartolina, giz de cera e giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a apresentação do texto, de autoria da pesquisadora, para a turma. O texto foi escrito em uma cartolina, em letras de forma maiúsculas, e foi deixado na sala de aula em exposição para leituras posteriores. O texto apresentava o seguinte conteúdo:

CASAMENTO NA FLORESTA

No mundo feliz da bicharada,

Aconteceu uma grande festa.

O casamento do macaco,

Com a sua linda e amada macaca.

Foram padrinhos desse casamento:

O porco e a porca,

O pato e a pata,

O urso e a ursa,

Estavam presentes na cerimônia,

Outros animais importantes da floresta

Também foram convidados.

Mas alguns animais ficaram de fora da festa

E não puderam entrar

Porque não foram convidados

O gato e a gata.

O coelho e a coelha

Após a leitura do texto a professora fez algumas perguntas sobre o texto para os participantes: “A festa foi organizado para o casamento de quais animais?”, “Quais animais eram os padrinhos do casamento?”, “Quais os outros animais que foram convidados para o casamento?” “Por que vocês acham que esses animais não foram convidados?” Na sequência, a professora solicitou que os participantes falassem quais os animais que apareceram para que ela pudesse escrever o nome deles no quadro. A professora então escreveu os nomes dos animais, um ao lado do outro, e perguntou o que as palavras tinham em comum:

O MACACO – A MACACAA

O PORCO – A PORCAA

Apesar do gênero do substantivo possuir diferentes classificações, nesta proposta de ensino será utilizada apenas a classificação do gênero do substantivo biforme (com duas formas distintas tanto para feminino quanto para masculino). A professora então explicou a forma como ocorre a flexão do gênero do substantivo, que os substantivos masculinos precedem o artigo “o” e os substantivos femininos precedem o artigo “a”. Também explicou que em alguns substantivos, quando acrescentando a vogal “o” formaremos o substantivo masculino e se acrescentarmos a vogal “a” formaremos os substantivos femininos. Explicou que a vogal “a” e a vogal “o” quando estão sozinhas não significam nada, elas precisam de outras letras para terem sentido. A professora então solicitou que os alunos circulassem no texto do cartaz os substantivos masculinos, utilizando giz de cera, com a cor vermelha e os substantivos femininos utilizando a cor amarela.

Décima quarta sessão: Morfologia Flexional: sufixo –a/o (gênero do substantivo)

Objetivo: identificar o sufixo –a/o e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: lápis, borracha, lápis de cor e giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão realizando a leitura do texto trabalhado na aula anterior e relembrou a explicação sobre a flexão do gênero do substantivo. Relembrou também sobre a função da vogal “a” e da vogal “o” para a designação do substantivo e para a formação de novas palavras. Na sequência, foi realizada a cópia no caderno dos substantivos presentes no texto sempre com a interferência da

professora. Os substantivos foram copiados um a uma, letra a letra, com o auxílio da professora que nesse procedimento apresentava a maneira como as palavras eram formadas e enfatizava o som das letras. Após a cópia do substantivo masculino e do feminino a professora solicitou que os alunos desenhassem os animais que escreveram e que pintassem os mesmos ao final da atividade. Após a cópia, a professora solicitou que os participantes circulassem a vogal que indicava o substantivo masculino de verde e a vogal que indicava o substantivo feminino de laranja.

Décima quinta sessão: Morfologia Flexional: sufixo –a/o (gênero do substantivo)

Objetivo: identificar o sufixo –a/o e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: folha com atividades, lápis, lápis de cor, tesoura.

Desenvolvimento da atividade:

A professora novamente iniciou a sessão realizando a leitura do texto trabalhado na aula anterior e lembrou a explicação sobre a flexão do gênero do substantivo. Lembrou também sobre a função da vogal “a” e da vogal “o” para a designação do substantivo e para a formação de novas palavras. Na sequência, a professora distribuiu uma folha com imagens de substantivos masculinos e femininos que iriam formar um jogo da memória. A professora realizou a leitura das imagens e pediu que os participantes fossem as localizando na sua folha. A seguir, pediu que os artigos fossem circulados ao final das palavras, o artigo “a” com uma cor e o artigo “o” com outra cor e os participantes poderiam escolher as cores que iriam utilizar. Após o término da identificação do substantivo, os participantes puderam recortar as figuras e montar o seu jogo da memória. Cada participante deveria montar o seu jogo e escolher um colega para poder jogar e as figuras poderiam se misturadas nesse momento.

Décima sexta sessão: Morfologia Flexional: sufixo –s (número do substantivo)

Objetivo: identificar o sufixo –s e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: cartolina, giz de cera e giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a apresentação do texto, de autoria da pesquisadora, para a turma. O texto foi escrito em uma cartolina, em letras de forma maiúsculas, e foi

deixado na sala de aula em exposição para leituras posteriores. O texto apresentava o seguinte conteúdo:

MEU ANIVERSÁRIO

Na minha festa de aniversário tinha tudo o que eu queria.

Minha mãe fez tudo muito caprichado.

Tinha bolo, refrigerantes, docinhos e salgadinhos.

Tinham bexigas e cama elástica.

Mas o que mais gostei foram os presentes que ganhei:

Bolas, carrinhos, pecinhas para montar, jogos, roupas e sapatos.

Eu queria fazer aniversário todo dia.... pena que não posso!

Após a leitura do texto a professora fez algumas perguntas sobre o texto para os participantes: “*Quem estava fazendo aniversário?*”, “*Por que vocês acham que é um menino que está fazendo aniversário?*”, “*O que tinha na festa para comer?*”, “*Quem foi convidado?*”, “*Quais presentes o menino ganhou?*” “*Por que vocês acham que ele queria fazer aniversário todos os dias?*”, Na sequência, a professora solicitou que os participantes falassem quais os presentes que o menino ganhou para que ela pudesse escrever o nome deles no quadro. A professora então escreveu o nome de cada presente e solicitou que os participantes identificassem o que as palavras tinham em comum. Após a escrita a professora mostrou que todas as palavras possuíam a consoante “s” no final e perguntou se eles sabiam o que essa consoante representava nas palavras escritas. Pelo fato dos participantes não conseguirem responder o correto a professora então explicou o que cada palavra significava: “*A palavra BOLA, quando está escrita dessa maneira, sem a consoante “s” representa uma BOLA apenas, mas quando ao final da palavra nós acrescentamos a consoante “s” ela pode representar muitas BOLAS. A consoante “s” não tem sentido algum mas quando está ao final de alguns substantivos pode representar o plural, ou seja, muitas coisas*”. Após essa apresentação e diferenciação entre as palavras a professora explicou sobre a flexão do número do substantivo com o acréscimo da consoante “s”. A flexão do número do substantivo possui diferentes classificações porém, nesta pesquisa foi ensinada apenas a flexão do número do substantivo terminado com vogal. A professora escreveu os demais substantivos no quadro e explicou a sua formação.

Décima sétima sessão: Morfologia Flexional: sufixo –s (número do substantivo)

Objetivo: identificar o sufixo –s e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: pedaços de papel colorido, fita adesiva, caneta hidrocor, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora novamente iniciou a sessão realizando a leitura do texto trabalhado na aula anterior e lembrou a explicação sobre o número do gênero do substantivo. Lembrou também sobre a função da consoante “s” para a designação do substantivo e para a formação de novas palavras. A professora então, com o auxílio das palavras do texto trabalhado, escreveu os substantivos que estavam no singular em um pedaço de folha colorido, com letras de forma maiúsculas tamanho 32, e apresentou um a um a turma. Quando a professora mostrava o papel perguntava se alguém saberia dizer o que estava escrito e na sequência, colava a folha no quadro. Após a realização da leitura e da descoberta do que significava, a professora então apresentava outro pedaço de papel, com cor diferente e do mesmo tamanho, escrita apenas a consoante “s”. A professora então questionava os participantes sobre o que letra estava representando e o que ela significava quando estava sozinha. Então, a professora colava no quadro, ao lado da palavra colada anteriormente, o pedaço de papel com a consoante de modo a formar uma nova palavra. Então, produziu a leitura do substantivo no singular e, com o acréscimo da consoante, produziu um substantivo no plural (BEXIGA + S = BEXIGAS) e pediu que os alunos escrevessem no caderno e desenhassem o que a palavra representava. Essa atividade a professora executou com todos os substantivos que estavam no singular. Já com os substantivos que estavam escrito no plural a professora inicialmente apresentou a palavra com a consoante “s” e na sequência, utilizando uma tesoura, retirou a consoante e colou a palavra no quadro para que os participantes pudessem copiá-la e pudessem desenhar o que ela significava.

Décima oitava sessão: Morfologia Flexional: sufixo –s (número do substantivo)

Objetivo: identificar o sufixo –s e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: cartolina, caneta hidrocor, balas e lápis.

Desenvolvimento da atividade:

A professora novamente iniciou a sessão realizando a leitura do texto “Meu aniversário” e lembrou a explicação sobre a flexão dos substantivos com relação

ao número, lembrou também a função da consoante “s” para a designação do substantivo e para a formação de novas palavras. A professora proporcionou o jogo do bingo com a turma. A professora confeccionou cartelas com o espaço para escrita de 4 palavras e completou-as com substantivos no singular e no plural. As cartelas eram diferentes de modo que o jogo pudesse ter um vencedor. A cada palavra sorteada a professora lia e escrevia a palavra no quadro e os participantes deveriam localizá-las na sua cartela marcando a palavra com uma bala. Foram realizadas 5 rodadas do jogo e os vencedores ganharam um lápis de escrever e todos puderam comer as suas balas que foram utilizadas no jogo.

Décima nona sessão: Morfologia Flexional: -ão (flexão verbal)

Objetivo: identificar o sufixo –ão e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: cartolina, fita adesiva, caneta hidrocor, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão terá início com a apresentação da poesia aos alunos. A poesia, juntamente com a sua ilustração, de autoria de Sbruzzi (2009) foi escrita em uma cartolina, utilizando letras de forma maiúscula e foi deixada em exposição na sala de aula. O texto apresentava o seguinte conteúdo:

DÚVIDA
Até quando
Os pássaros que piam
Nos fios de eletricidade
Das grandes cidades
piarão?

A professora fez a leitura da poesia aos participantes que acharam muito engraçada a ilustração que representava o texto. E a professora então realizou alguns questionamentos aos participantes: “Quem é o personagem da poesia?”, “Onde ele está sentado?”, “Vocês acham que ele corre algum risco estando nesse lugar?”, “Por que o poema tem esse título?”. A professora então dá um destaque ao verbo PIARÃO e pergunta aos participantes o que ele significa no texto. A professora então explica a formação da flexão do verbo no tempo futuro na terceira pessoa do plural e a forma como ele deve se apresentar com uso do sinal de nasalização (~). A professora explica que o verbo PIAR mostra uma ação que o pássaro na história fez

nesse momento, mas que se acrescentar **ÃO** ao final da palavra, será então formada uma nova palavra, com um outro sentido, como algo que ainda não aconteceu e que irá acontecer no futuro. A professora utiliza também outros verbos para explicar a formação de novas palavras (cantar, andar, falar, pensar, comer) Todos os verbos foram escritos no quadro e a professora solicitou que os participantes copiassem as palavras e circulassem a sua terminação que indicava o tempo futuro dos verbos.

Vigésima sessão: Morfologia Flexional: -ão (flexão verbal)

Objetivo: identificar o sufixo –ão e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: quebra-cabeça, cola, tesoura, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão realizando a leitura do texto “Dúvida” e lembrou a explicação sobre a flexão verbal no tempo futuro e a maneira como os verbos que representam a terceira pessoa do plural no tempo futuro devem ser escritos, fazendo o uso do **ÃO**. A professora mostra em um pedaço de papel escrito **ÃO** apenas e pergunta o que as letras significam, mostra que elas dessa forma não representam nada e que precisam estar junto com outros verbos e com outras palavras para que tenham algum sentido. A professora então apresenta diversos verbos escritos em pedaços de papel (**BATER – FAZER – CANTAR – ANDAR**) e cola eles um abaixo do outro no quadro e realiza a leitura com a turma. Após esse momento escreve com giz, ao lado de cada verbo a terminação “**ÃO**” e lê junto com a turma a flexão verbal que se formou. Todos os participantes copiam no caderno as novas palavras que foram formadas e realizam ilustrações dos mesmos. Na sequência a professora entrega um envelope com um jogo de quebra-cabeça com verbos escritos na terceira pessoa do plural que precisam ser montados. Os participantes precisam montar os verbos e colar no caderno.

Vigésima primeira sessão: Morfologia Flexional: -ão (flexão verbal)

Objetivo: identificar o sufixo –ão e conhecer a sua ideia de representação

Materiais: cartelas, balas e lápis.

Desenvolvimento da atividade:

A professora novamente iniciou a sessão realizando a leitura do texto “DÚVIDA” e lembrou a explicação sobre a flexão verbal e o uso do **ÃO**. A professora proporcionou novamente o jogo do bingo com a turma. A professora confeccionou

cartelas com o espaço para escrita de 6 palavras e completou-as com verbos no futuro na terceira pessoa do plural e com verbos no tempo presente na terceira pessoa do plural. As cartelas eram diferentes de modo que o jogo pudesse ter um vencedor. A cada palavra sorteada a professora lia e escrevia a palavra no quadro e os participantes deveriam localizá-las na sua cartela marcando a palavra com uma bala. Foram realizadas 5 rodadas do jogo e os vencedores ganharam um lápis de escrever e todos puderam comer as suas balas que foram utilizadas no jogo.

Vigésima segunda sessão: revisão sobre morfologia derivacional

Objetivo: revisar os afixos trabalhados na morfologia derivacional

Materiais: caderno, lápis, borracha, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora sessão teve início com a professora lembrando todos os afixos que foram trabalhados nas sessões de desenvolvimento da morfologia derivacional. A professora colocava os afixos no quadro e pedia que os participantes falassem palavras que tivessem tais afixos. Ela solicitou palavras com os prefixos “re-“ e “des-“ e com os sufixos “-eiro”, “dor”. Os participantes falavam palavras que foram trabalhadas na proposta de ensino e a professora sempre perguntava o sentido que tais afixos e as novas palavras que produziam. A professora então entregou uma folha com atividades onde os participantes deveriam escrever, com o auxílio da professora, palavras que iniciavam com os prefixos que foram trabalhados e com os sufixos, as palavras eram decididas coletivamente e todos escreviam as mesmas palavras. Após a escrita a professora realizou uma leitura coletiva das palavras.

Vigésima terceira sessão: revisão sobre morfologia flexional

Objetivo: revisar os afixos trabalhados na morfologia flexional

Materiais: caderno, lápis e borracha.

Desenvolvimento da atividade:

A professora sessão teve início com a professora lembrando todos os afixos que foram trabalhados nas sessões de desenvolvimento da morfologia flexional. A professora colocava os afixos no quadro e pedia que os participantes falassem palavras que tivessem tais afixos. Ela solicitou palavras “-a/o“ e “-s“ e com “-ão”, Os participantes falavam palavras que foram trabalhadas na proposta de ensino e a professora sempre perguntava o sentido que tais afixos e as novas palavras que

produziam. A professora então entregou uma folha com atividades onde os participantes deveriam escrever, com o auxílio da professora, palavras que iniciavam com os prefixos que foram trabalhados e com os sufixos, as palavras eram decididas coletivamente e todos escreviam as mesmas palavras. Após a escrita a professora realizou uma leitura coletiva das palavras.

3.5.2.4 Sessões de intervenção do Grupo Experimental – Turma E

Primeira sessão: trabalho com rima (ão).

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar rimas.

Materiais: aparelho de som, cd, folhas, giz, lápis de cor

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão explicando que eles iriam todos ouvir uma música que fala de palavras que rimam. Após ouvirem a canção a professora pergunta a turma se eles já sabem o que é rima. Como os participantes desconhecem tal palavra a professora então explica que é uma rima e coloca novamente a música para que todos a escutem e percebam as palavras que terminam com o mesmo som. A professora então realiza alguns questionamentos a turma sobre a música: “Qual palavra na música rima com pato?”, “Vocês sabem outras palavras que terminam com o mesmo som de pato?”, “E com ão, vocês sabem palavras que rimam com ão?”. A professora deixou os participantes falarem, alguns não sabiam o que estavam dizendo e se confundiam muito com o som. A professora então realizou outra atividade onde solicitava aos participantes que falassem as palavras que rimassem com ão conforme ela solicitava, (as perguntas da professora foram: diga um animal que o nome termina com ão, qual é o alimento que eu passo margarina e termina com ão, qual a fruta que termina com ão, qual o meio de transporte que anda no céu e termina com ão, qual o órgão do nosso corpo que fica no peito e bate o tempo todo e termina com ão). Todas as palavras faladas pelos participantes foram escritas no quadro e a professora então realizou a leitura de todas elas. Na sequência, a professora distribuiu uma folha com figuras onde os participantes deveriam pintar somente o que rimava com ão.

Segunda sessão: trabalho com rima (ão).

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar rimas.

Materiais: caixa colorida, figuras diversas, folhas, lápis de cor, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão solicitando que os participantes sentam-se a frente da sala formando um círculo. A professora apresentou uma caixa e falou que ela iria passar de mão em mão ao som de uma música e, quando tal música terminasse a pessoa que estivesse com a caixa na mão deveria abri-la, retirar uma figura de dentro da caixa e falar o seu nome. Todos cantavam a seguinte canção: *“A caixinha entrou na roda, ela passa de mão em mão, ela vai, ela vem, ela agora já chegou!”* As figuras que estavam presentes na caixa terminavam com “ão” (botão, sabão, leão, feijão, macarrão, avião, coração). Após todas as imagens terem sido retiradas da caixa a professora escreveu-as no quadro e fez leitura das mesmas com toda a turma. A professora solicitou que os participantes prestassem atenção ao som final das palavras porque todas terminavam com o mesmo som, ou seja, todas elas rimavam. Na sequência, solicitou que os participantes falassem outras palavras que conhecessem e que terminassem com o mesmo som e as palavras faladas pelos participantes também foram escritas no quadro. A seguir, a professora entregou uma folha com diversas palavras e imagens terminadas com “ão” onde todos os participantes deveriam primeiramente repetir, junto com a professora, o que estava escrita e na sequência, pintar os desenhos.

Terceira sessão: trabalho com rima (ão).

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar rimas.

Materiais: folhas com figuras, lápis de cor, caixa de jogos.

Desenvolvimento da atividade:

A professora disponibilizou para cada participante uma folha com diversas figuras e juntamente com os participantes, identificou todos os desenhos, a professora falava o que representava a figura e todos repetiam. Havia diversas figuras e dentre elas, muitas que terminavam com “ão”. A professora então solicitou que todos circulassem as figuras que rimavam com “ão” e depois as pintassem e colassem no seu caderno, uma abaixo da outra. Após todos terem realizado essa atividade a professora

realizou a escrita coletiva das palavras no quadro, letra a letra, para que todos pudessem copiar. Após a cópia, a professora solicitou que todos pintassem o “ão” nas palavras pois ele indicava que todas as palavras terminavam com o mesmo som. Na sequência, a professora jogou o jogo “Caça-rimas” de Brandão (2009) que tem por objetivo fazer a criança localizar o maior número de palavras que rimas. Os participantes foram divididos em equipes com 4 integrantes. Cada integrante recebeu uma cartela com 20 figuras e dado o sinal de início do jogo, cada jogador deveria localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimassem com as das fichas que estão em suas mãos. Cada ficha deveria ser colocada em cima da figura correspondente na cartela. O jogo foi finalizado quando o primeiro jogador encontrou o par de todas as fichas que recebeu. Esse jogador gritou “parou” e todos corretamente por cada jogador deveriam contar quantas fichas foram colocadas corretamente por cada jogador.

Quarta sessão: trabalho com o som /s/.

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras

Materiais: folha com atividades, lápis de cor, letras móveis.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão entregando aos participantes um jogo de alfabeto móvel e solicitou que organizassem inicialmente o sequência do alfabeto. Tal atividade foi direcionada pela professora que a cada letra que indicava para os participantes localizarem, também apresentava o som da mesma. Após a organização da sequência do alfabeto, a professora solicitou que todos localizassem a consoante “s” repetissem o som que a mesma produz, /s/. A professora mostrou nos cartazes presentes na sala exemplos de algumas palavras que tinham a letra ao seu final e solicitou que os participantes repetissem as palavras. Também perguntou se os participantes conheciam outras palavras que possuísem a consoante “s” ao seu final. A professora apresentou algumas imagens e solicitou que os participantes falassem o que eles observavam e escreveu no quadro as respostas. As imagens apresentadas foram de: meninas, cadeiras, mesas, bolas, balas, casas, flores. A professora solicitou que todos repetissem o nome das imagens e destacou no quadro a consoante “s” e o som que a mesma representava nas palavras. Na sequência, a professora distribuiu uma folha com um grupo de

quatro imagens, uma ao lado da outra, e a imagem da esquerda da folha era a referência, ou seja, os participantes deveriam localizar palavras que terminavam com o mesmo som da palavra de referência.

Quinta sessão: trabalho com o som /s/.

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: figuras para jogo, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A professora iniciou a sessão dizendo palavras (balas, colas, borboletas, meias) que terminam com o som da consoante “s” e os participantes deveriam indicar qual era o som final das palavras. Na sequência a professora explica a turma que todos iriam jogar um jogo, o jogo “eu quero um amigo”. Todos os participantes receberam uma carta com uma figura e a professora os convidou para sentar no chão da sala, a frente do quadro em um círculo. A professora explicou que iria colocar no chão figuras que precisavam de amigos, porém, seus amigos só poderiam ser palavras que apresentassem o mesmo som final, som de /s/. Antes de iniciar o jogo, a professora solicitou que todos repetissem o nome das figuras que tinham em mãos. No primeiro momento, a professora colocou a figura de “carros” e os participantes deveriam identificar se a figura que possuíam poderia ser um amigo daquela palavra. Como várias crianças tinham figuras com palavras com o final de /s/, a palavra ganhou mais de um amigo. A professora solicitou então que cada um trocasse a sua figura com um colega e então colocou novamente outra figura para receber um amigo, e assim o jogo prosseguiu por outras rodadas. As palavras que receberam “amigos” foram escritas no quadro e a leitura das mesmas foi realizada posteriormente.

Sexta sessão: trabalho com o som /s/.

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: folha com atividades, lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão inicia com a execução de uma atividade onde os participantes devem localizar palavras que terminam com o som de /s/ dentre outras palavras e circular. Foram um total de 24 palavras distribuídas em 8 linhas horizontais e os participantes deveriam circular entre as palavras apresentadas as que terminavam com o mesmo som. As palavras que fizeram parte desta atividade foram: 1. Anel, casacos e bolas. 2. Casas, pés e boneca. 4. Caderno, livros e malas. 5. Mesas, tapete e canetas. 6. Blusa, saias e bermudas. 7. Flores, bolas e pastel. 8. Armários, pentes, camisas. Ao final, todos deveriam falar o nome das palavras que circularam observando os desenhos que foram coloridos.

Sétima sessão: trabalho com a rima /a/ ou /o/.

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: giz, alfabeto móvel.

Desenvolvimento da atividade:

Esta atividade é sugerida por Adams e cols. (2006, p.58)

A sessão iniciou com a professora produzindo uma palavra que deveria ser rimada pelos participantes. A professora escreveu a palavra MATO no quadro e perguntou quem conhecia uma palavra que pudesse rimar com ela. As palavras mencionadas pelos participantes que rimavam foram escritas logo abaixo da palavra MATO e a professora mostrou que todas eram escritas da mesma forma e todas terminavam com o mesmo som, ou seja, todas elas rimavam. Na sequência, a professora apresentou outras palavras que deveriam ser encontradas rimas também: BALA rima com....., MALA rima com.... FALA rima com.....; RATO rima com; GATO rima com..... Após a realização da atividade, a professora distribuiu um jogo de alfabeto móvel para cada criança para que elas montassem as palavras da atividade. As palavras foram faladas pela professora, letra a letra e foi solicitado que os participantes colocassem as palavras uma abaixo da outra.

Oitava sessão: trabalho com a rima /a/ ou /o/.

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: cola, tesoura, lápis de escrever, lápis de cor

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a distribuição de uma folha onde os participantes deveriam recortar figuras e completar a frase com a imagem que foi recortada. As imagens disponibilizadas foram: bailarina, cadeado, bola, baleia, bruxa. As frases apresentadas foram: 1. Sou um objeto que rola, por isso eu sou uma..... 2. Sou uma linda menino que danço, eu sou uma; 3. Vivo no mar, não na areia, sou uma; 4. Poderia ser a Xuxa mas não sou, eu sou uma; 5. Mesmo aberto ou fechado eu sou um; 6. Barulhento e pequenino, muito prazer, eu sou oApós a realização da atividade, os participantes realizaram a leitura das imagens e localizaram as rimas com a professora.

Nona sessão: trabalho com a rima /a/ ou /o/.

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: tesoura, lápis de escrever, lápis de cor e giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão terá início com a realização de um bingo de palavras. A professora elaborou cartelas com 4 palavras variadas que terminam com o som /a/ ou com o som /o/ e distribuiu aos participantes. A professora então explicou a dinâmica do jogo do bingo a toda turma e também explicou que todas as palavras que fossem sorteadas ela iria ler e depois escrever no quadro para que todos pudessem observar. Foram executadas 4 rodadas do jogo e os vencedores ganharam um lápis de escrever.

Décima sessão: trabalho com a rima (or)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: tesoura, lápis de escrever, lápis de cor e giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a apresentação de um jogo da memória de profissões que a professora propôs aos participantes. Cada participante recebeu o seu jogo e antes que eles pudessem recortá-lo a professora perguntou quais profissões estavam sendo representadas e a professora então escreveu no quadro o que os participantes falaram. O jogo contemplava as seguintes profissões: CANTOR, ATOR, JOGADOR, BOXEADOR, NADADOR, DOUTOR, PASTOR. A professora

questionou os participantes sobre o que cada profissão executava no seu trabalho e mostrou que todas as palavras terminavam com o mesmo som. As palavras foram escritas no quadro, uma abaixo da outra, e a professora mostrou que todas terminavam igual. Após esse momento, os participantes, pintaram as figuras, recortaram e montaram o seu jogo e depois, escolheram um colega para poder jogar.

Décima primeira sessão: trabalho com a rima (or)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: cola, tesoura, lápis de cor, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão tem início com a distribuição de uma folha para os participantes com diversas figuras onde eles deverão selecionar apenas aquelas que possuem o mesmo som final solicitado e então, irão fazer a colagem da figura no espaço certo. Os participantes deverão recortar figuras que terminem com o “or” e as demais figuras deverão ser descartadas. Serão disponibilizadas figuras de: BOTA, SORVETE, TRATOR, ASPIRADOR, BOLA, COMPUTADOR, ÁRVORE, JANELA, VENTILADOR, ANEL, EXTINTOR. Todos os participantes realizaram a leitura das imagens com a professora, circularam o que deveriam recortar, pintaram e colaram no espaço destinado na sua folha de atividade. Na sequência, a professora propôs a realização de uma lista de palavras sobre o som apresentado. A professora combinou com os participantes que eles deveriam falar algumas palavras para que pudessem ser completadas as listas no quadro e as palavras deveriam terminar com “or”. Após a realização da lista a professora fez a leitura coletiva das palavras.

Décima segunda sessão: trabalho com a rima (or)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: lápis, borracha, cola e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A professora inicia a sessão explicando que os participantes iriam realizar o jogo de quebra-cabeça das profissões. A professora apresentou as profissões aos participantes realizando adivinhas: “quem é o profissional que trabalha como médico

e palavra termina com “or”?, “quem o esportista que pratica seu esporte com luvas de boxers nas mãos? Todas as respostas faladas eram escritas no quadro e a professora mostrou que todas elas terminavam com o mesmo som, que todas as palavras rimavam. No jogo, os participantes deveriam recortar as palavras, montá-las e colar as mesmas no caderno. Para auxiliar nessa atividade, as imagens e palavras foram divididas ao meio e os participantes deveriam associar as palavras.

Décima terceira sessão: trabalho com a rima (eiro/a)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: caixa, figuras, giz.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a professora convidando os participantes para sentarem em círculo a frente da sala. A professora mostrou aos participantes uma caixa decorada com a foto de um navio e falou para a turma que todos iriam fazer uma viagem para muito longe e iríamos levar muitas coisas nesse navio. Dentro da caixa haviam diferentes figuras todas que rimavam com “eira” ou “eiro”. Ao som da música: “A caixinha” a caixa passou de mão em mão e quando a música acabou, o participante que estava em poder da caixa retirou uma figura e mostrou para a turma. A professora então escreveu a palavra no quadro para que todos observassem a sua escrita. As palavras que estiveram nesse jogo foram: FRIGIDEIRA, GELADEIRA, FRITADEIRA, LAPISEIRA, RATOEIRA, CARNEIRO, COQUEIRO, DINHEIRO, LEITEIRO, PADEIRO. Após o término do jogo todos os participantes realizaram a leitura com a professora que os questionou sobre o som final das palavras.

Décima quarta sessão: trabalho com a rima (eiro/a)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: lápis, borracha, cola e lápis de cor, projetor, notebook, rádio, cd.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com os participantes sendo convidados pela professora a ouvir canção “pomar” de Paulo Tatit e Edith Derdyk. Após a execução da canção a professora apresentou slides que ilustravam a canção para os participantes

identificarem as árvores frutíferas que foram mencionadas na canção. Na sequência a professora solicita que um participante fale o nome de uma árvore frutífera que ele lembra que estava na canção e então solicita a outra criança que fale uma palavra que possa rimar com a palavra que o colega havia falado. A professora prosseguiu com a atividade e escreveu mais três palavras no quadro e realizou uma leitura coletiva do que havia escrito e perguntou aos participantes o que todas aquelas palavras tinham em comum e solicitou que os participantes circulassem no quadro o que havia de semelhante nas palavras. Na sequência a professora distribuiu figuras de algumas árvores frutíferas para que fosse escrito o seu nome e também os participantes pudessem a colorir.

Décima quinta sessão: trabalho com a rima (eiro/a)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: lápis, borracha, tesoura e cola.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a professora apresentando a atividade que foi realizada. Todos receberam uma folha com figuras que terminavam com o “eira” e com “eiro”, todas as figuras foram identificadas pela professora que solicitava aos participantes que as localizassem na folha e repetissem o que ela falava. Nesse processo, novamente a professora explicou sobre a rima das palavras. Na sequência os participantes deveriam recortar as figuras e colar elas nos espaços corretos, ou seja, em outra folha dividindo as palavras com som final “eira” de um lado da folha e com som final “eiro” em outro lado. Ao final da atividade a professora realizou a leitura das palavras juntamente com os participantes.

Décima sexta sessão: trabalho com a aliteração (de)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: giz.

Desenvolvimento da atividade:

Atividade adaptada da sugestão de Adams (2006, p. 88)

A professora inicia a sessão explicando aos participantes que eles iriam participar de um jogo de adivinhação, que ela iria produzir um som e eles deveriam descobrir o

que ela quer dizer. O nome do jogo é “Adivinhe quem é, de quem eu estou falando”. A professora pediu para que todos ficassem em silêncio para poderem escutar o som que ela iria produzir. A professora escolheu o nome da aluna Débora e enunciou apenas o fonema inicial “{ [d] [d] [d] [d] [d] [d] [d] } “ e perguntou se eles sabiam o nome de qual participante ela estava tentando falar. Após o nome ser mencionado a professora então fez outras variações do jogo mas colocou nomes de objetos que estavam presentes na sala de aula e todos iniciados com o som [d]. Todas as palavras foram escritas no quadro e a professora então explicou sobre as palavras que iniciam com sons semelhantes.

Décima sétima sessão: trabalho com a aliteração (de)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: figuras e giz.

Desenvolvimento da atividade:

Atividade adaptada da sugestão de Adams (2006, p. 91)

A professora iniciou a sessão apresentando espalhando diversas figuras pelo chão da sala de aula e por toda a sala e solicitou que todos os participantes observassem bem as figuras e tentassem identificar o que elas representavam. A seguir convidou todos os participantes para ficarem em pé em frente ao quadro e solicitou a um deles que encontrasse uma palavra que iniciasse com o fonema [d- d -d- d- d- d- d d]. Quando o participante localizasse a figura deveria dizer o nome e o fonema inicial {[d- d- d -d -d- edo]} e deveria também ficar em poder da figura. Após todas as figuras serem resgatadas no jogo, cada participante falou o nome da sua figura novamente a professora que as escreveu no quadro e mostrou o que todas as palavras tinham em comum.

Décima oitava sessão: trabalho com a aliteração (de)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: lápis, borracha e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão tem início com a professora distribuindo uma folha com 6 figuras distribuídas em 6 linhas horizontais. Em cada linha havia, além do desenho, três

consoantes e os participantes deveriam identificar qual delas representaria o som inicial da figura apresentada. Foram utilizadas as imagens de: 1. Dedo; 2. Desfile; 3. Dente; 4. Dentadura; 5. Dentista; 6. Deserto. Após identificarem o som inicial, os participantes deveriam circular a letra que representa o som e pintar o desenho apresentado.

Décima nona sessão: trabalho com a aliteração (re)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: lápis, borracha, cola e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

Atividade adaptada da sugestão de Adams (2006, p. 88)

A professora inicia a sessão novamente desenvolvendo o jogo da adivinhação “Adivinhe quem é, de quem eu estou falando”. A professora pediu para que todos ficassem em silêncio para poderem escutar o som que ela iria produzir. A professora escolheu o nome da aluna e enunciou apenas o fonema inicial “{ [r] [r] [r] [r] [r] [r] [r] [r] } “ e perguntou se eles sabiam o nome de qual participante ela estava tentando falar. Após o nome ser mencionado a professora então fez outras variações do jogo, mas colocou nomes de objetos e todos iniciados com o som [r]. Todas as palavras foram escritas no quadro e a professora então explicou sobre as palavras que iniciam com sons semelhantes.

Vigésima sessão: trabalho com a aliteração (re)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: lápis, borracha, cola e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A professora distribuiu figuras que iriam compor o jogo da memória. Todos os participantes receberam imagens que foram apresentadas pela professora que solicitava que os participantes repetissem tudo o que ela falava. A professora questionou os participantes sobre o som inicial de todas as palavras e todos deveriam reproduzir o som do fonema inicial das palavras do jogo [r]. Os participantes pintaram seus desenhos, os recortaram e montaram o jogo da memória com imagens de palavras iniciadas com o fonema trabalhado.

Vigésima primeira sessão: trabalho com a rima (re)

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: lápis, borracha, cola e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A sessão teve início com a distribuição do alfabeto móvel aos participantes e a professora orientou que todos deveriam inicialmente localizar a letra a qual ela iria reproduzir um som. O som produzido pela professora foi do fonema [r]. A professora então solicitou aos participantes que falassem outras palavras que iniciam com aquele mesmo som para que então todos pudessem montá-las em suas carteiras. Após a formação de uma lista de palavras a professora realizou a leitura de todas as palavras juntamente com os participantes.

Vigésima segunda sessão: revisão

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: lápis, borracha, cola e lápis de cor.

Desenvolvimento da atividade:

A revisão foi realizada através de exposição oral por parte dos alunos e da professora que apresentou um fonema e os alunos deveriam falar palavras que iniciam ou terminam com determinado som. “Vocês lembram o que é uma rima? *Rima é quando uma palavra tem o mesmo som ao final da sílaba, por exemplo, se eu digo ‘leão’, eu posso dizer que a palavra que rima com ‘leão’ é ‘avião’ ou então ‘pão’, ou ainda ‘anão’ (algumas palavras foram escritas uma abaixo da outra para a visualização) isso é rima. Agora nós vamos jogar. Foi desenvolvido o jogo “Caça Rimas” produzido por Leal (2009). Cada criança recebeu uma cartela e cinco fichas com uma figura. Dado o sinal de início do jogo, cada criança deveria localizar o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimavam com as das fichas que estavam em suas mãos. Cada ficha deveria ser colocada em cima da figura correspondente na cartela. O jogo foi finalizado quando o primeiro jogador encontrou o par de todas as fichas que recebeu. Esse jogador gritou “parou” e todos devem contar quantas fichas foram colocadas corretamente por cada jogador.*

Vigésima terceira sessão: revisão

Objetivo: estimular as crianças a ouvir o som da fala e a utilizar pistas fonéticas para identificar semelhanças entre as palavras.

Materiais: lápis, borracha, cola e lápis de cor, folhas A3.

Desenvolvimento da atividade:

Atividade adaptada da sugestão de Adams (2006, p. 62)

A atividade teve início com a explicação da professora sobre o trabalho que iriam desenvolver. Os participantes auxiliaram a professora a produzir um livro de rimas e de sons iniciais que foram trabalhados durante a pesquisa. A professora fez um único livro de rimas, em tamanho de folha A3, e destinou uma página para cada segmento sonoro. Os participantes contribuíram e disseram quais palavras poderiam ser escritas no livro da turma. A professora realizou a escrita das palavras e a ilustração das mesmas ficou na responsabilidade dos participantes que criaram desenhos para ilustrar o livro. Esse material ficou em exposição da sala e depois foi confeccionada uma capa adequada para o mesmo.

3.5.3 Pós-teste

As provas aplicadas no pós-teste foram às mesmas aplicadas no pré-teste e foram executadas durante os meses de junho e julho desse ano corrente.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados obtidos com essa pesquisa a fim de verificar o impacto de um programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas foram utilizados testes estatísticos.

Para verificar se a distribuição dos dados era normal e as variâncias homogêneas foi utilizado o teste estatístico Kolmogorov-Smirnov. Este teste, conforme Martins (2011), observa a máxima diferença absoluta entre a função de distribuição acumulada assumida para os dados, no caso a Normal, e a função de distribuição empírica dos dados.

Além deste teste foi utilizado também o teste Mann – Whitney que averigua se as ordens médias de dois grupos independentes ao nível de uma variável

dependente ordinal diferem ou não. Este teste é utilizado para comparar dois grupos (MARTINS, 2011, p.141).

Também foi utilizado o teste Kruskal- Wallis que tem o objetivo de verificar se há diferenças entre três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente e o teste Wilcoxon que averigua se as ordens médias da variável dependente ordinal diferem em dois momentos temporais ou em condições experimentais. (MARTINS, 2011, p.180)

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da investigação empírica desta dissertação conforme os objetivos da pesquisa e de acordo com os instrumentos e procedimentos de coleta e de análise de dados explicitados no capítulo anterior.

A pesquisa foi realizada seguindo um delineamento experimental com o desenvolvimento de três fases: pré-teste, programa de ensino e pós-teste.

Várias medidas foram realizadas no pré-teste e no pós-teste, para verificar os efeitos do programa de ensino realizado junto aos grupos experimentais (GE). Estas medidas incluíram avaliação da consciência fonológica das crianças (medida por meio dos subtestes do CONFIAS, Moojen, 2007), da consciência morfológica (medida com provas de flexão, decomposição e derivação em contexto), leitura de palavras isoladas (palavras e alta e baixa frequência, Pinheiro, 1995) e escrita de palavras isoladas (regulares irregulares e regra, Pinheiro, 1995).

Inicialmente para verificar se a distribuição dos dados era normal e as variâncias homogêneas foi utilizado o teste estatístico Kolmogorov-Smirnov, o qual mostrou que as medidas não apresentaram um padrão de normalidade ao nível de significância de 5% e por esta razão optou-se por utilizar a estatística não paramétrica.

A tabela 5 apresenta a idade dos participantes de todos os grupos, que foi calculada em abril de 2016 com base nas informações obtidas na ficha de matrícula dos participantes. Destaca-se que o grupo controle está representado pela turma A e os grupos experimentais estão representados pelas turmas C, D e E.

TABELA 5 – MÉDIA, DESVIO PADRÃO E MEDIANA DA IDADE DOS PARTICIPANTES DAS DIFERENTES TURMAS, EM MESES

	N	MÉDIA DE IDADE	DESVIO PADRÃO	MEDIANA
Turma A	22	72,36	3,402	73,50
Turma C	24	71,31	2,311	71,50
Turma D	22	68,18	1,918	68,00
Turma E	24	67,38	3,597	66,50

Observa-se na tabela que as médias de idade das turmas variam entre 67,38 (turma E) e 72,36 (turma A) sendo que a turma com maior média de idade pertence ao grupo controle e a turma com menor média de idade pertence ao grupo experimental. Observando as médias de idade do grupo experimental, a turma com maior média de idade é a turma C (71,31) e a turma com menor média de idade é a turma E (67,38).

Para comparar possíveis diferenças de idade entre as turmas foi utilizado o teste de Mann-Whitney. Este teste mostrou que há uma diferença de idade estatisticamente significativa entre os grupos ($\chi^2= 32,495$; $p<0,001$).

Dessa forma, aplicou-se o teste U Mann-Whitney para comparar a idade das turmas em pares e para localizar onde estava a diferença de idade entre as turmas. Foram realizadas comparações da turma do grupo controle, turma A, com todas as demais turmas do grupo experimental. Inicialmente comparou-se a turma A com a turma C e o resultado mostrou uma diferença estatisticamente significativa entre a idade dos participantes destas duas turmas ($Z= -2,162$; $p=0,031$). Em seguida comparou-se a idade dos alunos da turma A com os da turma D, que também mostrou uma diferença significativa ($Z= 3,906$; $p<0,001$) e a idade da turma A com a turma E também mostrou uma diferença estatisticamente significativa ($Z=-3,718$; $p<0,001$). Deste modo, verificou-se que os alunos do grupo controle, turma A, eram mais velhos que os alunos das outras três turmas do grupo experimental e que esta diferença apresentou-se como estatisticamente significativa.

Após a verificação estatística de que a turma A, apresentava alunos com média de idade superior a todas as demais turmas da pesquisa, realizou-se a comparação de idade entre as turmas pertencentes ao grupo experimental. A comparação da idade dos alunos da turma C com os da turma E, mostrou diferença

estatisticamente significativa ($Z=3,815$; $p<0,001$). A idade dos alunos da turma C também foi comparada com a idade dos alunos da turma D e o teste aplicado mostrou diferença entre a idade destes alunos ($Z=-4,205$; $p<0,001$). Por último, foram comparadas as idades dos alunos das turmas D e E, que foram as únicas que não apresentaram uma diferença estatisticamente significativa ($Z=1,945$; $p=0,52$).

Em síntese, as comparações das idades dos alunos das diferentes turmas mostraram que na média os alunos do grupo controle, turma A, são mais velhos e que esta diferença de idade é estatisticamente significativa quando comparada com a média de idade dos alunos das demais turmas do grupo experimental. Além disso, identificou-se que entre os grupos experimentais os alunos das turmas D e E não apresentam diferenças estatisticamente significativas quanto à idade.

4.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica foi avaliada no pré-teste e no pós-teste por meio do Confiás (Moojen, 2007), que avalia habilidades fonológicas no nível da sílaba e também do fonema.

No quadro 7 são apresentados os resultados das análises descritivas realizadas para verificar o desempenho dos grupos tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

CONSCIENCIA FONOLÓGICA						
GRUPOS DE TRABALHO	TURMA	PERÍODO DE COLETA	TOTAL DE PARTICIPANTES	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MEDIANA
Controle	A	PRÉ-TESTE	22	31,14	12,1	30,05
		PÓS-TESTE		31,86	9,16	31,00
Experimental	C	PRÉ-TESTE	24	31,73	8,53	32,00
		PÓS-TESTE		34,68	12,79	33,50
	D	PRÉ-TESTE	22	26,38	9,08	27,00
		PÓS-TESTE		35,33	10,8	36,00
	E	PRÉ-TESTE	24	27,88	13,51	28,50
		PÓS-TESTE		36,96	10,36	40,00

QUADRO 7 - MÉDIA, DESVIO PADRÃO E MEDIANA DO DESEMPENHO DOS GRUPOS NO TESTE DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – CONFIÁS

FONTE: O autor (2016)

Observa-se no quadro que as médias no pré-teste variam entre 27,88 (turma E) e 31,14 (turma A) e no pós-teste entre 31,86 (turma A) e 36,96 (turma E). Para analisar as diferenças verificadas nas médias de desempenho dos grupos participantes da pesquisa, foi utilizado o teste estatístico Kruskal-Wallis.

A partir das análises percebeu-se que os resultados do pré-teste mostraram que não havia diferenças significativas entre as turmas ($\chi^2 = 3,38$; $p = 0,336$). O mesmo teste foi utilizado no pós-teste, que também não mostrou diferença significativa estatisticamente entre o desempenho das turmas ($\chi^2 = 2,72$; $p = 0,437$).

Destaca-se que embora o teste estatístico não tenha mostrado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos dois momentos da pesquisa é possível verificar que no pós-teste a mediana da turma A (grupo controle) é de 31 e a da turma E (grupo experimental que recebeu intervenção em consciência fonológica) é 40, o que mostrou que participantes da pesquisa que receberam uma proposta de ensino voltada para o desenvolvimento da habilidade metafonológica obtiveram maiores avanços quando comparados a participantes que não desenvolveram a mesma proposta de ensino.

Esses resultados confirmam análises de investigações anteriores mostrando que a instrução fonológica tem papel importante e facilitador no início da aquisição da linguagem escrita e pode ser desenvolvida com o uso de programas de ensino específicos. (GUIMARÃES, 2005; BARRERA, MALUF, 2003; CAPOVILLA, 2010; CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2000; CARVALHO, 2010; SICCHERINO, 2013)

O processo de desenvolvimento da consciência fonológica ocorre de forma gradual, como apresenta Lopes (2004), e é aprimorado a medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, e esse processo ocorre de maneira sistemática dentro do ambiente escolar. Tal fato pode ser percebido a partir da análise dos resultados apresentados pelos pela turma E, que recebeu a proposta de ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica, e pela turma C, que recebeu a proposta de ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica e morfológica. Ambas as turmas obtiveram resultados superiores no pós-teste quando comparadas com os resultados obtidos pela turma do grupo controle.

A partir destes resultados é possível sugerir que propostas de ensino que privilegiem o desenvolvimento da consciência fonológica, semelhantes a desenvolvida por esta pesquisa, podem obter resultados satisfatórios e se tornar

eficazes no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Santos e Maluf (2010) também concordam com tal indicação, pois mostraram que:

Para aprender a ler e escrever é importante que ela compreenda que é possível usar marcas para registrar significados e que essas marcas podem ser lidas; que os sons da fala podem ser representados através de letras e que essas letras e conjuntos de letras podem ser reproduzidos oralmente.(SANTOS & MALUF, 2010, p.67)

Dessa forma, práticas de ensino voltadas para a instrução da consciência fonológica podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do processo inicial da linguagem escrita e o seu aprimoramento como mostram os resultados dessa pesquisa.

Na sequência foi analisado o desempenho de cada um dos grupos, com o objetivo de verificar diferenças entre os resultados obtidos no pré e no pós-teste, utilizando-se o teste estatístico Wilcoxon Signed.

Os resultados obtidos mostraram que não houve diferenças nos desempenhos da turma A nos dois momentos da pesquisa ($Z=0,70$; $p=0,49$). Já no desempenho das demais turmas os resultados das análises mostraram que os três grupos experimentais (C, D e E) apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho no pré e no pós-teste, a turma C ($Z= 1,98$; $p=0,047$), turma D ($Z=-3,92$; $p<0,001$) e da turma E ($z=-2,902$; $p=0,004$).

Em síntese, o resultado da análise estatística mostrou que na turma A (grupo controle) o desempenho dos participantes no teste de consciência fonológica não diferiu entre o pré e o pós-teste.

Um resultado que chamou a atenção foi o desempenho da turma D, que recebeu instruções para o desenvolvimento das habilidades morfológicas e aumentou seu desempenho em questões fonológicas. Uma possível explicação para esse resultado é o próprio trabalho desenvolvido pelo professor regente das turmas iniciais de alfabetização que organizam suas metodologias para que a correspondência grafema fonema possa ocorrer. A proposta de ensino do Município de São José dos Pinhais (2008) traz orientações para o trabalho com as relações grafema fonema no primeiro ano do ensino fundamental e a prática do professor é organizada então para alcançar esse objetivo. Além disso, todos os professores que atuaram nesta pesquisa participaram do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na

Idade Certa) e aprimoraram sua prática com tal formação tanto em questões relacionadas Língua Portuguesa quanto a Matemática. Dessa forma, uma hipótese para esse desempenho em consciência fonológica dessa turma é que seus participantes podem ter prestado atenção tanto nos elementos mórficos quanto no som dos segmentos trabalhados.

Além do desempenho obtido pela turma D, as outras turmas do grupo experimental (C e E) também tiveram suas médias elevadas quando comparados seus resultados de pré-teste e pós-teste e foram turmas que receberam instruções em consciência fonológica. Tais resultados obtidos mostram que a proposta de ensino que foi desenvolvida nesta pesquisa para uma instrução específica em consciência fonológica trouxe resultados positivos para os participantes do grupo experimental. Esses resultados confirmam que uma instrução em consciência fonológica pode resultar em ganhos significativos para o processo de aprendizagem de leitura e escrita. Adams (2006) afirma que as crianças pequenas precisam de instrução em consciência fonológica e que ela é fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e também na produção da escrita alfabética.

Com relação especificamente ao conhecimento fonêmico dos participantes, avaliado por meio do subtteste do Confiás (Moojen, 2007), o quadro 8 mostra os resultados das análises descritivas do desempenho dos grupos.

CONSCIENCIA FONÊMICA						
GRUPOS DE TRABALHO	TURMA	PERÍODO DE COLETA	TOTAL DE PARTICIPANTES	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MEDIANA
Controle	A	PRÉ-TESTE	22	8,09	4,21	7,50
		PÓS-TESTE		8,05	4,18	8,00
Experimental	C	PRÉ-TESTE	24	7,32	4,37	6,50
		PÓS-TESTE		9,77	4,84	9,50
	D	PRÉ-TESTE	22	5,90	3,49	6,00
		PÓS-TESTE		9,95	4,90	9,00
	E	PRÉ-TESTE	24	7,58	4,14	8,00
		PÓS-TESTE		10,46	3,58	10,50

QUADRO 8 - MÉDIA, DESVIO PADRÃO E MEDIANA DO DESEMPENHO DOS GRUPOS NO TESTE DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA – CONFIÁS
 FONTE: O autor (2016)

Observa-se no quadro que as médias no pré-teste variam entre 5,90 (turma D) e 8,09 (turma A) e no pós-teste entre 8,05 (turma A) e 10,46 (turma E).

Para verificar se haviam diferenças entre as turmas foi utilizado o teste Kruskal-Wallis e as análises dos desempenhos mostraram não haver diferenças entre as turmas tanto no pré-teste ($\chi^2= 3,85$; $p=0,28$) quanto no pós-teste ($\chi^2= 2,72$; $p=0,44$).

Embora os resultados gerais não mostrem diferenças estatisticamente significativas entre as turmas, em nenhum dos momentos da pesquisa, o desempenho obtido pelas três turmas do grupo experimental no pós-teste mostra maior aumento no desempenho quando comparado com o desempenho do grupo controle. Dessa forma, uma instrução específica em consciência fonêmica pode gerar ganhos significativos na compreensão do princípio alfabético, pois, como mostra Adams (2006, p.103), “compreender como funciona o princípio alfabético depende de se entender que todas as palavras são compostas por sequências de fonemas”, ou seja, ensinar os fonemas é uma tarefa que se faz necessária no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. E ainda, Carvalho (2010) aponta para a necessidade de um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema fonema e da instrução em consciência fonêmica no início do processo de desenvolvimento da linguagem escrita como um caminho para o sucesso nesse processo de desenvolvimento.

Para verificar se existia diferença de desempenho de cada uma das turmas, no pré e pós-teste, foi utilizado o teste Wilcoxon Signed. Este teste mostrou que na turma A não houve diferenças de desempenho entre os dois momentos da pesquisa ($Z=0,31$; $p=0,75$). Na análise do desempenho das turmas do grupo experimental verificou-se diferenças estatisticamente significativas nas três turmas, com os seguintes resultados: na turma C ($Z= -2,10$; $p=0,037$), na turma D ($Z=3,73$; $p<0,001$) e na turma E ($Z=-2,72$; $p=0,007$). Logo, infere-se que as turmas C, D e E apresentaram diferenças significativas em consciência de fonemas após a realização da proposta de ensino e que a proposta de ensino desenvolvida foi eficiente.

Este resultado sugere que todos os treinamentos dessa pesquisa, mesmo aquele que focalizou tão somente o ensino das habilidades morfológicas, possibilitaram aumento no desempenho na avaliação das habilidades fonêmicas porque o trabalho desenvolvido em turmas de alfabetização tende a priorizar a

relação grafema fonema. Adams (2006) mostra que sem o apoio de uma instrução direta, a consciência fonêmica escapa de muitos estudantes e pode resultar num processo mais lento e com mais dificuldades para aprender a ler e a escrever.

4.2 CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA

A consciência morfológica foi uma das habilidades investigadas nesta pesquisa. Para isto esta habilidade foi avaliada em todas as turmas participantes dos dois grupos de pesquisa, grupo de controle e grupo experimental, no pré-teste e no pós-teste. A proposta de ensino para o desenvolvimento da habilidade metamorfológica foi aplicada no grupo experimental especificamente na turma D. Já a turma C recebeu instruções tanto para o desenvolvimento da habilidade metamorfológica quanto para o desenvolvimento da habilidade metafonológica.

Foram utilizadas três provas para avaliação da consciência morfológica: duas destinadas à avaliação da consciência morfológica derivacional (Prova de Decomposição e Prova de Derivação) e uma prova para avaliar a consciência morfológica flexional (Flexão em Contexto). Todas as provas aplicadas para avaliar a consciência morfológica foram organizadas no contexto de frases.

A seguir o quadro 9 apresenta o desempenho das turmas em morfologia derivacional que foi avaliado através das provas de Derivação e Decomposição com um total de 34 itens avaliados, sendo 18 itens para avaliar os conhecimentos em derivação e 16 itens para avaliar conhecimentos de decomposição. Todas as provas foram organizadas dentro de um contexto de frases tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

MORFOLOGIA DERIVACIONAL						
GRUPOS DE TRABALHO	TURMA	PERÍODO DE COLETA	TOTAL DE PARTICIPANTES	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MEDIANA
Controle	A	PRÉ-TESTE	22	4,86	2,642	5,0
		PÓS-TESTE		7,41	2,302	7,0
Experimental	C	PRÉ-TESTE	24	5,63	3,076	5,5
		PÓS-TESTE		8,08	3,412	8,0
	D	PRÉ-TESTE	22	4,18	2,986	3,0
		PÓS-TESTE		7,56	4,184	8,0
	E	PRÉ-TESTE	24	3,88	3,083	4,0

		PÓS-TESTE		7,54	3,413	7,0
--	--	-----------	--	------	-------	-----

QUADRO 9 – DESEMPENHO EM MORFOLOGIA DERIVACIONAL

FONTE: O autor (2016)

Observa-se no quadro que as médias no pré-teste variam entre 3,88 (turma E) e 5,63 (turma C) e no pós-teste entre 7,41 (turma A) e 8,08 (turma C). Tais resultados mostram todas as turmas do grupo experimental (C, D e E) apresentaram médias superiores no pós-teste quando comparadas a média obtida pela turma A do grupo controle.

Para verificar possíveis diferenças entre os grupos nos diferentes momentos da pesquisa foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis. No que diz respeito aos dados do pré-teste o teste estatístico mostrou que não havia diferenças significativas entre as turmas ($\chi^2= 4,191$; $p=0,242$). O mesmo teste também foi utilizado no pós-teste e também não foram encontradas diferenças significativas estatisticamente entre os grupos ($\chi^2= 1,083$; $p=0,0781$). Pelo fato de não se obter diferenças significativas nos dois momentos de coleta, não foram realizados outros testes estatísticos com tais valores.

Embora os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste não sejam estatisticamente significativos houve uma melhora no desempenho das turmas do grupo controle principalmente as que receberam a proposta de ensino especificamente para o desenvolvimento da consciência morfológica (turma C e turma D). Uma justificativa que pode ser atribuída ao fato dos grupos não terem obtido uma melhora estatisticamente significativa é que determinados conhecimentos linguísticos são adquiridos no decorrer do processo de ensino formal, pois, como afirmam Nunes e Bryant (2014) as crianças começam a compreender os morfemas ao longo do processo de aprender a ler e a escrever.

A aprendizagem de conceitos relacionados principalmente a morfologia derivacional exige do aprendiz pré-requisitos específicos para compreender que em algumas situações as palavras formadas por sufixos ou prefixos derivacionais podem mudar de classe gramatical e, portanto, o seu aprendizado tende a ser desenvolvido no decorrer do ensino fundamental como afirma Mota (2012, p.731): “o desenvolvimento da morfologia derivacional deverá acontecer mais tardiamente do que o desenvolvimento da morfologia flexional”. No entanto, os resultados das

médias obtidas no pós-teste das turmas do grupo experimental mostraram que, mesmo não sendo significativas estatisticamente, as turmas apresentaram avanços o que corrobora o estudo de Paula (2007), Colé e cols (2003) que mostra que a habilidade metalinguística está presente desde os anos iniciais da alfabetização inclusive, a morfologia derivacional.

Com relação ao desempenho em morfologia flexional, foram avaliados um total de 13 itens através do desempenho na prova de Flexão em Contexto, o quadro 10 mostra os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

MORFOLOGIA FLEXIONAL						
GRUPOS DE TRABALHO	TURMA	PERÍODO DE COLETA	TOTAL DE PARTICIPANTES	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MEDIANA
Controle	A	PRÉ-TESTE	22	4,59	2,04	5,00
		PÓS-TESTE		5,45	1,920	5,50
Experimental	C	PRÉ-TESTE	24	6,79	3,706	6,50
		PÓS-TESTE		7,50	3,336	7,50
	D	PRÉ-TESTE	22	6,68	3,695	6,00
		PÓS-TESTE		7,44	3,216	8,00
	E	PRÉ-TESTE	24	5,90	3,026	6,00
		PÓS-TESTE		8,21	2,670	8,50

QUADRO 10 – DESEMPENHO EM MORFOLOGIA FLEXIONAL

FONTE: O autor (2016)

Observa-se no quadro que as médias no pré-teste variam entre 4,59 (turma A) e 6,79 (turma C) e no pós-teste entre 5,45 (turma A) e 8,21 (turma E). As médias obtidas mostram que no pós-teste a turma A obteve o menor resultado dentre todas as turmas. Esse fato mostra que as atividades desenvolvidas na proposta de ensino desta pesquisa contribuíram para o desenvolvimento das turmas do grupo controle.

Para verificar possíveis diferenças entre os grupos nos diferentes momentos da pesquisa foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis. No que diz respeito aos dados do pré-teste o teste estatístico mostrou que não havia diferenças significativas entre as turmas ($\chi^2= 6,113$; $p=0,106$). O mesmo teste também foi utilizado no pós-teste e também não foram encontradas diferenças significativas estatisticamente entre os

grupos ($\chi^2 = 11,057$; $p = 0,011$). Pelo fato de não se obter diferenças significativas nos dois momentos de coleta, não foram realizados outros testes estatísticos com tais valores.

Apesar dos resultados não serem estatisticamente significativos o que chamou a atenção dentre as turmas foi o resultado obtido no pós-teste pela turma E que obteve a maior média entre as turmas. A turma E recebeu a proposta de ensino voltada para o desenvolvimento da habilidade metafonológica e, possíveis justificativas para essa turma ter alcançado um resultado melhor que as outras turmas pode ser o fato dos participantes talvez terem prestado mais atenção no som das palavras para realizarem as atividades. A influência do som dos fonemas no desempenho da turma E é compreensível pois o trabalho desenvolvido nessa etapa do ano letivo em turmas de primeiro ano tende a focalizar o som dos fonemas e, possivelmente, a professora que aplicou a proposta de ensino, não deixou de enfatizar o som das palavras no momento da pesquisa e ainda, como afirma Mota (2009), características fonológicas podem afetar o processamento dos morfemas.

Mesmo não sendo significativos, os resultados apresentados por todas as turmas do grupo experimental mostraram que os participantes obtiveram aumento nas médias no pós-teste quando comparadas com as obtidas no pré-teste. Esses resultados vem de encontro com os estudos empíricos já realizados que indicam que os morfemas flexionais são mais fáceis de serem compreendidos do que os morfemas derivacionais (CASALIS, LOUIS-ALEXANDER, 2000; DEACON, BRYANT, 2005) pois são adquiridos mesmo antes da criança iniciar o processo de ensino formal, na interação com o seu grupo de convivência e esse fato pode ser observado também com essa pesquisa.

Com relação ao desempenho em consciência morfológica, avaliado através do escore obtido pelo resultado das provas de morfologia derivacional e morfologia flexional, o quadro 11 mostra os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

ESCORE DE CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA						
GRUPOS DE TRABALHO	TURMA	PERÍODO DE COLETA	TOTAL DE PARTICIPANTES	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MEDIANA
Controle	A	PRÉ-TESTE	22	16,36	5,41	16,50
		PÓS-TESTE		21,64	4,27	21,50
	C	PRÉ-TESTE	24	18,92	8,43	20,00

Experimental	D	PÓS-TESTE	22	25,25	9,01	26,00	
		PRÉ-TESTE		16,50	7,84	15,00	
	E	PÓS-TESTE	24	24,00	9,61	22,00	
		PRÉ-TESTE		15,79	7,26	16,00	
					25,71	7,77	26,00

QUADRO 11 – DESEMPENHO EM CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA

FONTE: O autor (2016)

Observa-se no quadro que as médias no pré-teste variam entre 15,79 (turma E) e 18,92 (turma C) e no pós-teste entre 21,64 (turma A) e 25,71 (turma E). As médias obtidas mostram que no pós-teste a turma A obteve o menor resultado dentre todas as turmas e a turma E obteve maiores médias no pós-teste. Esse fato mostra que as atividades desenvolvidas na proposta de ensino desta pesquisa contribuíram para o desenvolvimento das turmas do grupo controle.

Para verificar possíveis diferenças entre os grupos nos diferentes momentos da pesquisa foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis. No que diz respeito aos dados do pré-teste o teste estatístico mostrou que não havia diferenças significativas entre as turmas ($\chi^2= 1,850$; $p=0,604$). O mesmo teste também foi utilizado no pós-teste e também não foram encontradas diferenças significativas estatisticamente entre os grupos ($\chi^2= 4,916$; $p=1,178$). Pelo fato de não se obter diferenças significativas nos dois momentos de coleta, não foram realizados outros testes estatísticos com tais valores.

Mesmo os resultados não terem sido estatisticamente significativos à proposta de ensino aplicada nesta pesquisa mostrou-se eficaz, pois todas as turmas do grupo controle obtiveram melhores resultados no pós-teste. Dessa forma, vale ressaltar que uma proposta de ensino específica para o desenvolvimento da consciência morfológica pode ser útil no processo de desenvolvimento da linguagem escrita como mostra Nunes e Bryant (2014, p.173):

valeria a pena incluir instrução em consciência morfológica como um aspecto básico na alfabetização. Tanto leitores com progresso normal quanto aqueles com dificuldade poderiam se beneficiar da combinação de instrução fonológica e morfológica.

Incluir nas práticas desenvolvidas na escola questões relacionadas não apenas ao ensino do som das palavras (fonologia), mas também ao sentido que as

	E	Pós-teste	0,29	0,67	0	0,42	1,84	0	0,71	2,31	0
--	---	-----------	------	------	---	------	------	---	------	------	---

QUADRO 12 – DESEMPENHO EM LEITURA DE PALAVRAS DE ALTA FREQUÊNCIA E BAIXA FREQUÊNCIA
 FONTE: O autor (2016)

Observa-se no quadro que as médias no pré-teste variam entre 0 (turmas A e E) e 0,63 (turma C) e no pós-teste entre 0,29 (turma E) e 2,21 (turma C) para leitura de palavras de alta frequência. Para leitura de palavras de baixa frequência, as médias do pré-teste variam entre 0 (turmas A, D e E) e 0,30 (turma C) e no pós-teste entre 0,27 (turma A) e 1,71 (turma C). Os resultados mostram que os participantes obtiveram melhores resultados na leitura de palavras de alta frequência, ou seja, de palavras mais comuns em seu vocabulário.

O resultado total do escore obtido das médias da leitura de palavras de alta e baixa frequência mostrou que a turma do grupo controle, turma A, apresentou a menor média ($m=0,59$) no pós-teste quando comparadas as demais (turma C, $m=4,42$; turma D, $m=0,75$; turma E, $m=0,71$) do grupo controle. Esse fato mostra que as atividades desenvolvidas na proposta de ensino desta pesquisa contribuíram para o desenvolvimento da leitura de palavras de alta e baixa frequência das turmas do grupo experimental que participaram deste estudo.

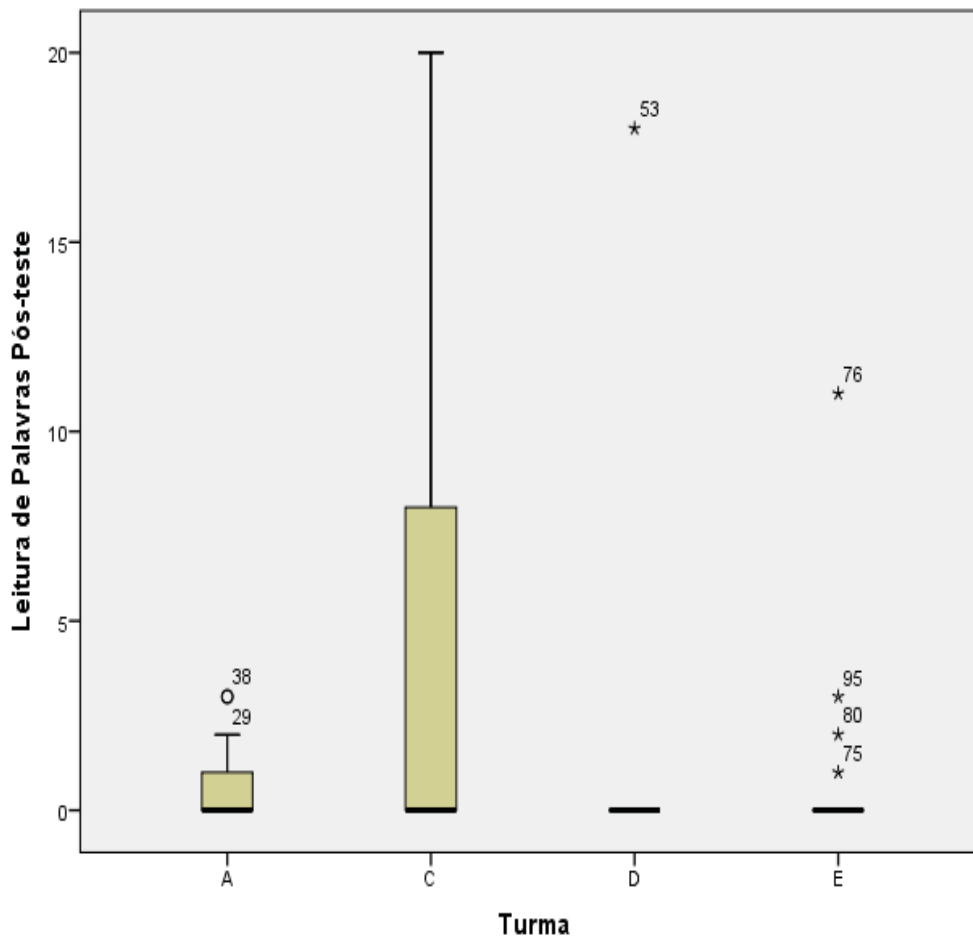
Para verificar possíveis diferenças entre as turmas nos diferentes momentos da pesquisa foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis. No que diz respeito aos dados do pré-teste a análise mostrou que não havia diferenças significativas entre o desempenho das turmas ($\chi^2= 6,15$; $p=0,104$). O mesmo teste estatístico foi utilizado no pós-teste que mostrou diferenças significativas estatisticamente entre os grupos ($\chi^2= 9,37$; $p = 0,025$). Esse resultado reforça então a impacto positivo desta proposta de ensino aplicada nesta pesquisa no que se refere ao desenvolvimento da leitura de palavras.

Foram realizadas comparações entre o desempenho do grupo controle (turma A) com o desempenho das demais turmas com o objetivo de localizar as diferenças entre os grupos no pós-teste e para isso foi utilizado o teste U Mann-Whitney. Comparou-se a turma A com a turma C e os dados revelaram que não há diferença estatisticamente significativa entre essas turmas na leitura de qualquer tipo de palavras, a análise considerando a média de leitura mostrou o seguinte resultado ($U= 215,5$; $p=0,20$). Entretanto, a comparação do desempenho da turma A com o da

turma D mostrou diferenças estatisticamente significativas entre as turmas na leitura total ($U = 206$; $p=0,041$). Por fim, comparando a turma A com a turma E não se verificou diferença estatisticamente significativa ($U= 238$; $p= 0,43$). Portanto, a turma do grupo experimental que obteve resultados estatisticamente significativos quando foi comparada com o grupo controle foi a turma D, ou seja, turma que participou da intervenção para o desenvolvimento da consciência morfológica. Esses resultados mostram o efeito positivo da intervenção para o desenvolvimento das habilidades morfológicas sobre o desempenho em leitura.

Também foram realizadas análises para verificar as diferenças de desempenho entre as turmas dos grupos experimentais: na comparação da turma C com a turma D a análise mostrou diferenças de desempenho estatisticamente significativas na leitura total de palavras ($U= 194,5$; $p=0,007$); na comparação da turma C com a turma E também se verificou diferenças de desempenho estatisticamente significativas na leitura total ($U=216$; $p= 0,05$). Entretanto, a comparação entre as turmas D e E os dados da leitura total revelam que não há diferença de desempenho estatisticamente significativa entre as turmas ($U=254$; $p=0,19$).

Para que se possa explicar o fato de não ter sido encontrada diferença estatisticamente significativa entre as turmas A (controle) e turma C (intervenção para o desenvolvimento de habilidades fonológicas e morfológicas) no desempenho em leitura apresenta-se na sequência o Box Plot do desempenho das turmas.



Inicialmente é importante salientar que este resultado pode ter ocorrido devido ao fato de o número de participantes em cada um dos Grupos (Turmas) ser pequeno, ou seja, 22 na turma A e 24 na turma C. Entretanto, analisando o Box Plot do desempenho da turma desta amostra verifica-se que a altura da haste na representação do desempenho dos participantes da turma C, é determinada pelo(s) desempenho(s) mais altos, e que o primeiro e o segundo quartil mostram que o desempenho das turmas são muito parecidos. Assim, como o teste U Mann-Whitney não considera os extremos, ou seja, usa o ponto central, o resultado da análise não mostrou diferença entre os grupos.

Entretanto, destaca-se que foram alguns participantes da turma C que apresentaram o melhor desempenho quando se analisa a amostra total. Lembrando que foram oito as palavras que os alunos deveriam ler, mostra-se no quadro abaixo qual foi o desempenho dos quatro melhores alunos desta turma.

ALUNO	ALTA	BAIXA	TOTAL
-------	------	-------	-------

	FREQÜÊNCIA	FREQÜÊNCIA	
Aluno nº 20	4	4	8
Aluno nº 24	4	4	8
Aluno nº 13	3	1	4
Aluno nº 14	3	1	4

QUADRO13 – PALAVRAS LIDAS CORRETAMENTE PELOS ALUNOS DA TURMA C COM ALTO DESEMPENHO NA LEITURA – PÓS-TESTE

Fonte: O autor (2016)

Como é possível verificar no quadro, dois participantes entre os quatro alunos destacados da turma C tiveram alto índice de acertos na leitura e o melhor desempenho foi na leitura de palavras “ratos”, seguida da palavra “coelho”. No que se refere à leitura de palavras de baixa frequência, observou-se na turma C um alto desempenho dos participantes na leitura das palavras “reler” o que mostra a capacidade de leitura por meio da medição fonológica, possivelmente implementada pelo conhecimento do prefixo “re-” que foi ensinado na intervenção focalizando a morfologia derivacional.

4.3 DESEMPENHO EM ESCRITA

Além do desempenho em leitura, o desempenho em escrita também foi avaliado durante a pesquisa e um dos objetivos desta pesquisa foi verificar se após o desenvolvimento de um programa de ensino específico para o desenvolvimento de habilidades fonológicas e morfológicas, seus participantes apresentariam melhores resultados também no processo de escrita.

Para avaliar o desempenho em escrita, foram escolhidas 6 palavras no total sendo elas divididas em dois grupos: palavras de alta frequência (1 palavra regular, 1 palavra irregular e 1 palavra regra) e palavras de baixa frequência (1 palavra regular, 1 palavra irregular e 1 palavra regra) que apresentassem os afixos de morfologia flexional e derivacional que foram escolhidos para o trabalho nessa pesquisa. As palavras foram escolhidas a partir das “listas experimentais” de palavras reais de Pinheiro (1994).

Todos os participantes foram avaliados individualmente nos dois momentos de coleta de dados, no pré-teste e no pós-teste e a seguir o quadro 13 apresenta o resultado das análises descritivas realizadas para verificar o desempenho dos grupos em escrita:

ESCRITA DE PALAVRAS										
		ALTA FREQUÊNCIA			BAIXA FREQUÊNCIA			TOTAL		
Turma	Coleta	Média	D.P.	Mediana	Média	D.P.	Mediana	Média	D.P.	Mediana
A	Pré-teste	0,05	0,21	0	0,05	0,21	0	0,55	1,54	0
	Pós-teste	1,14	1,42	1	0,41	0,73	0	1,55	2,11	1
C	Pré-teste	1,05	1,9	0	1,05	1,81	0	2,09	3,66	0
	Pós-teste	2,36	2,08	2	2,14	2,55	1	4,5	4,48	3
D	Pré-teste	0,29	0,64	0	0,1	0,3	0	0,33	0,91	0
	Pós-teste	1,48	2,16	1	0,57	1,08	0	1,48	2,16	1
E	Pré-teste	0,29	0,75	0	0,38	0,87	0	0,67	1,57	0
	Pós-teste	2,08	1,81	1,5	1,63	1,78	1	3,71	3,43	2,5

QUADRO 13 – DESEMPENHO EM ESCRITA DE PALAVRAS DE ALTA FREQUÊNCIA E BAIXA FREQUÊNCIA

FONTE: O autor (2016)

Observa-se no quadro que as médias no pré-teste de escrita de palavras de alta frequência varia entre 0,05 (turma A) e 1,05 (turma C) e no pós-teste entre 1,14 (turma A) e 2,36 (turma C). Para escrita de palavras de baixa frequência, as médias do pré-teste variam entre 0,05 (turmas A) e 1,05 (turma C) e no pós-teste entre 0,41 (turma A) e 2,14 (turma C). Os resultados das médias mostram um desempenho superior da turma C tanto na escrita de palavras de alta frequência quanto na escrita de palavras de baixa frequência quando comparados seus resultados com as demais turmas da pesquisa.

Diferente dos resultados apresentados na avaliação de leitura, quando os participantes não conseguiram ler nenhuma palavra, na escrita os resultados foram melhores, já no pré-teste os participantes conseguiram representar graficamente

algumas letras das palavras solicitadas. Analisando inicialmente os resultados da escrita de palavras de alta frequência, a partir das informações do quadro 13, é possível perceber que a turma C (média = 1,05 no pré-teste e média = 2,36 no pós-teste), turma do grupo experimental, teve um desempenho que se destacou das demais turmas. Com relação ao desempenho das palavras de escrita de palavras de baixa frequência, as médias mostram que houve um desempenho melhor quando comparados os resultados de pré-teste e de pós-teste em todas as turmas, porém, quando os resultados de escrita de palavras de alta frequência e de baixa frequência são comparados entre si, percebe-se um melhor desempenho na escrita de palavras de alta frequência. Novamente tem-se um destaque para os resultados do teste de escrita apresentados pela turma C tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Tais resultados indicam um efeito positivo desta pesquisa para o desenvolvimento da escrita de palavras nos participantes deste trabalho.

Para verificar possíveis diferenças entre os grupos nos diferentes momentos da pesquisa foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis. No que diz respeito aos dados do pré-teste o teste mostrou que não havia diferenças significativas entre as turmas ($\chi^2=6,0$; $p=0,112$). O mesmo teste estatístico foi utilizado no pós-teste que mostrou diferenças significativas estatisticamente entre os grupos ($\chi^2=10,89$; $p=0,012$).

Além da realização das análises descritivas, há também a necessidade de se localizar a diferença estatística entre os grupos e para isso foi utilizado o teste U Mann-Whitney em pares que mostrou diferenças significativas entre as turmas. Pelo fato da Turma C ter apresentado um resultado significativo na análise descritiva realizada, optou-se por comparar seus resultados com os resultados das demais turmas. Inicialmente foram realizadas comparações da turma C com a turma A ($U=150,5$; $p=0,011$) que apresentou diferenças significativas e da turma C com a turma D ($U=175,5$; $p=0,018$) que também teve diferença significativa. Já a comparação da turma C com a turma E ($U=269,0$; $p=0,692$) não se mostrou significativa estatisticamente. Além da comparação entre a turma que teve um melhor desempenho com as demais turmas da pesquisa, também foram realizadas comparações entre as demais turmas. A comparação dos resultados da turma E com a turma A ($U=165,5$; $p=0,026$) mostrou-se significativa, da turma E com a turma D ($U=190,5$; $p=0,039$) também mostrou-se significativa e da turma D com a turma A ($U=252,0$; $p=0,078$) que não mostrou resultados estatisticamente significativos.

Para avaliar a diferença de desempenho de cada uma das turmas, no pré e pós-teste, foi utilizado o teste Wilcoxon Signed. Este teste mostrou os resultados obtidos pela turma A, turma C ($Z = -3,75$; $p = 0,0001$), turma D ($Z = -2,11$; $p = 0,035$) e turma E ($Z = -3,56$; $p < 0,0001$) e todos os resultados mostram-se ser estatisticamente significativos. Tais resultados mostram que as turmas apresentaram um desempenho superior em escrita no pós-teste, inclusive a turma A que é a turma do grupo controle. O bom desempenho das turmas nas atividades de escrita pode também estar associado às atividades que foram proporcionadas por esta pesquisa que enfatizaram não apenas o desenvolvimento da leitura, mas também da escrita de forma efetiva. Atividades diversas de escrita que foram proporcionadas em todos os grupos eram realizadas tanto pela professora regente no momento das suas interferências com os participantes quanto pelos participantes na realização de suas tarefas. Também pode ser atribuído o bom desempenho das turmas ao trabalho realizado anteriormente pelos professores regentes e também após o término das atividades de intervenção que duravam apenas 90 minutos. Após esse período, os professores continuavam com suas aulas normais, porém enfatizando o aprendizado da linguagem escrita.

5 CONCLUSÕES e CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal verificar qual é o efeito de um programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas no processo de aprendizagem da linguagem escrita em alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Participaram do estudo 94 crianças de ambos os sexos, distribuídas em três Grupos experimentais, que receberam intervenção específica para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, a saber: - Turma E (programa de ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica), Turma D (programa de ensino para o desenvolvimento da consciência morfológica), Turma C

(programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades fonológicas e morfológicas) - e um grupo de Controle (Turma A).

Os dados obtidos após a realização das intervenções mostraram os efeitos positivos do programa de ensino sobre o desempenho em leitura e escrita em todas as turmas do grupo experimental.

É importante destacar que a primeira hipótese do estudo previa a possibilidade de desenvolver habilidades morfológicas em alunos que ainda não tinham adquirido o princípio alfabético. Não é possível afirmar que esta hipótese foi confirmada, pois o programa de ensino das habilidades morfológicas foi aplicado paralelamente ao ensino da leitura e da escrita. Contudo, os resultados obtidos nas provas de avaliação da consciência morfológica mostram que no pós-teste todas as turmas tiveram um ligeiro aumento de desempenho quando comparado ao pré-teste, com destaque para o desempenho da turma C em morfologia derivacional. Deste modo o que se pode afirmar é que, independentemente do programa de ensino, neste primeiro semestre do ano todas as turmas tiveram um aumento de desempenho nas provas de avaliação das habilidades morfológicas. Esses resultados sugerem que a consciência morfológica e a aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvem-se em interação, tendo em vista que nas turmas participantes deste estudo houve aumento de desempenho tanto nas provas de habilidades morfológicas como nas provas de leitura e escrita.

Ademais, tinha-se como hipótese que os alunos que participassem de um programa de ensino com atividades para o desenvolvimento tanto da consciência fonológica como da consciência morfológica mostrariam melhor desempenho em leitura e escrita quando comparado com o dos alunos que participaram de programa de ensino para o desenvolvimento de uma única habilidade. Essa hipótese foi confirmada, pois embora todas as turmas experimentais tenham obtido maior desempenho do que a turma de controle em leitura e as turmas C e E maior desempenho em escrita dos que a turma de controle, foi justamente a turma C que obteve maior desempenho em ambas, leitura e escrita, quando comparado o desempenho de todas as turmas, experimentais e de controle.

Além dessas duas hipóteses principais, este estudo elencou alguns objetivos específicos a respeito dos quais será feita, na sequência, uma avaliação quanto ao seu atingimento. Inicialmente, focaliza-se o desenvolvimento da consciência fonêmica, destacando que está foi uma habilidade que teve um expressivo

desenvolvimento na turma E, justamente a que recebeu ensino focalizando os aspectos fonológicos. Entretanto, mais uma vez é importante salientar que este desenvolvimento se deu de forma paralela a aprendizagem da leitura e da escrita e não anteriormente a esta. Contudo, merece destaque o fato de que o desenvolvimento da consciência fonêmica neste grupo de alunos (turma E) acompanhou seu aumento de desempenho em leitura e escrita. Assim, depois da turma C que teve o melhor desempenho em leitura e escrita, a turma E, que recebeu intervenção para o desenvolvimento das habilidades fonológicas, foi a que teve o segundo maior desempenho. Em síntese, estes resultados corroboram os de outros estudos mostrando que o ensino da consciência fonêmica de forma sistemática, contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

No que diz respeito à consciência morfológica (morfologia derivacional e flexional) os resultados obtidos mostraram que nos pós-teste os participantes tiveram maior desempenho na tarefa de morfologia flexional do que nas de morfologia derivacional, embora este resultado não possa ser identificado nas médias brutas dos grupos tendo em vista que a prova de flexão em contexto tinha 16 itens e as de derivação e decomposição em conjunto tinham um total de 34 itens. Esses resultados vêm ao encontro do que foi encontrado por Deacon e Bryant (2005) quando investigaram crianças falantes do Inglês, os quais concluíram que era mais fácil para as crianças entenderem as relações morfológicas nas flexões do que nas derivações.

O último objetivo específico do estudo foi analisar se as atividades específicas sobre conhecimentos de fonologia e morfologia quando realizadas com estudantes na faixa etária de cinco e seis anos produziram resultados satisfatórios na contribuição para a aprendizagem da leitura e da escrita. A este respeito é possível dizer que a intervenção realizada foi relevante, pois possibilitou que todos os alunos dos grupos experimentais mostrassem um desempenho em leitura e escrita superior ao do grupo controle. Com exceção da turma D que, como já foi dito, apresentou menor desempenho em escrita do que o grupo controle (turma A). Deste modo, no que diz respeito à turma D a intervenção para o desenvolvimento das habilidades morfológicas possibilitou uma significativa melhora de desempenho em leitura quando comparado ao desempenho dos alunos controle (turma A), mas não mostrou qualquer efeito no desempenho em escrita. Aparentemente, como sugerido por Fowler e Liberman (1995) e também por Bowey (2005) a contribuição das

habilidades morfológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita é mais relevante quando acompanhada do desenvolvimento da consciência fonológica.

No entanto, no que tange às conclusões deste estudo duas ressalvas precisam ser feitas. Primeiro, apontar o limitado tempo destinado à execução das propostas de ensino, pois as professoras relataram ter sentido a necessidade de um tempo mais prolongado para o desenvolvimento do trabalho que foi planejado. Segundo, destacar que as intervenções junto aos três grupos experimentais foram realizadas por professores diferentes, embora com a supervisão da pesquisadora. Assim, os possíveis efeitos da ação pedagógica própria de cada uma das professoras não puderam ser controlados.

Entretanto, mesmo com alguma ressalva, merece destaque a relevância científica da proposta ao mostrar que uma intervenção focalizando ambas habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e morfológica) traz maior benefício em termos de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, quando comparado à uma intervenção focalizando apenas habilidades fonológicas. Assim, o estudo sugere que a prática pedagógica desenvolvida no primeiro ano do Ensino Fundamental deve ocupar-se do desenvolvimento da consciência fonológica, principalmente da consciência fonêmica, tendo em vista sua importância na aprendizagem do princípio alfabético, conforme apontado por Cardoso-Martins (1995). Entretanto, devem acrescentar em suas práticas o ensino explícito de habilidades morfológicas, pois os resultados obtidos neste estudo sustentam que o ensino explícito de elementos sonoros e elementos mórficos de forma conjugada gera efeitos positivos em termos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Em síntese, considera-se que este estudo traz importantes implicações educacionais para o ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, ele traz subsídios para os professores alfabetizadores no sentido de trabalharem com os estudantes no desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica, a fim de que seja possível angariar a contribuição de ambas para o processo de aprendizagem inicial da escrita.

Por último, a partir do que se constatou nesse trabalho indica-se o acompanhamento do desempenho dessas turmas até o final do ano letivo, a fim de verificar se o desempenho diferenciado entre as turmas nesse período inicial da aprendizagem da leitura e da escrita se mantém.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M.J. (et. al) **Consciência Fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANGLIN, J. M.; MILLER, G. A.; WAKEFIELD, P. C. Vocabulary Development: a morphological analysis. **Monographs of the society for research in child development.** Serial n° 238, Vol. 58, n° 10, 1993.

ARRANHADO, M. M. V. **O impacto do ensino de estratégias ou morfológicas ou fonológicas na escrita de morfemas homófonos: estudo de intervenção.** 119p. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal, 2010.

BARRERA, S.D. **Consciência Fonológica e Linguagem Escrita em pré-escolares**. 177f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BARRERA, S.D.; PLACITELI, D.A. Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldades na alfabetização. In: MALUF, M.R.; GUIMARÃES, S.R.K. (org.). **Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita**. Curitiba: UFPR, 2008.

BARBOSA, V. R. **O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita**. 197p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BOWEY, J. Grammatical sensitivity: its origins and potential contribution to early reading skill. **Journal of Experimental Child Psychology**, 90, 318-343, 2005.

BRANDÃO, A.C.P.A, et all (orgs.). **Jogos de alfabetização**. Recife: imprensa oficial, 2009.

BRETON-MAREC, N.; GOMBERT, J.E. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, M.R., **Psicologia Educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BUENO, R. **Poemas Problemas**. Curitiba: Editora do Brasil, 2010.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.) **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CAMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 40ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORREA, M. F. O desenvolvimento da escrita nos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo, v.24, n.3, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000300003>. Acesso em 06/01/2015.

CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade a rima e ao fonema e a habilidade de leitura e escrita no início da alfabetização: um estudo longitudinal com crianças brasileiras. *Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, em São Paulo, 8 a 10 de setembro, 2005*.

_____. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, v.30, n.4, p.808-827, 1995.

_____. A Estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Consciência Fonológica & Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARLISLE, J. F. Morphological processes that influence learning to read. *In*: STONE, C. A.; SILLIMAN, E. R.; EHREN, B. J.; APEL, K. (Eds.) **Hanbook of language and literacy: development and disorders** (p. 318 - 339). New York: Guilford Press, 2004.

_____. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. **Reading and Writing: an interdisciplinary journal**, n° 12, 169–190, 2000.

_____. Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*, 1995 (pp. 189-211). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

CARVALHO, L.M.M. Consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar 320p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Desenvolvimento de estratégias de leitura no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, vol.13, n.2. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167711682007000200010&script=sci_artt_ext Acesso em 10/01/2015.

CAPOVILLA, A. G.S.; CAPOVILLA, F.C. A consciência fonológica e a sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: MOTA, M. (org.) **Desenvolvimento metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2000, 13(1), 7-24.

CASALIS, S. & LOUIS-ALEXANDRE, M.F. Morphological analysis, phonological analysis and learning to read french: a longitudinal study. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 2000,12, p.303-335.

COLÉ, et al. Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. **Reeducation Orthophonique**, 2003,213, p.57-60.

CORREA, J. Habilidades metalingüísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In: Marcia da Mota. (Org.). **Desenvolvimento metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. Avaliação da consciência morfossintática na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. São Paulo: v. 18, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24821.pdf>. Acesso em 15/02/2014.

DEACON, S. & BRYANT, P. What Young children do and do not know about the spelling of inflections and derivations. **Developmental Science**, 2005, 8(6), p.583-594.

EHRI, L. Development of Sight Word reading: phases and findings. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. **The Science of reading: a handbook**. Blackwell Publishing, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 26ª ed 2011.

FOWLER, A. & LIBERMAN, I. The role of phonology and orthography in morphological awareness. Em L. Feldman (Org.). **Morphological aspects of language processing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. (1995).

FREITAS, M.J.; SANTOS, A.L. **Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna**. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K; COLTHEART, M.; MARSHALL, J. C., eds. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., 1984, p. 301-330.

GOMBERT, J.E. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, M.R. **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOUGH, P.; LARSON, K.C. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência Fonológica & Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, S.R.K.; BRANCO, V. Abordagem psicológica da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: limites e contribuições das teorias. In: RAMOS, E. C. & FRANKLIN, K (org.). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. Curitiba: Juruá, 2010. p.183-203.

GUIMARÃES, S.R.K.; PAULA, F.V. O papel da consciência morfosintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, set./dez. 2010.

GUIMARÃES, S.R.K.; Habilidades Metalinguísticas e dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita. In: GUIMARÃES, S.R.K. & STOLTZ, T. (org.) **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____. **Aprendizagem da Leitura e da Escrita: o papel das habilidades metalinguísticas**. São Paulo: Vetor, 2005.

_____. Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-abr, vol. 19, n.1, p-33-45,

2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a03v18n3.pdf> Acesso em 13/02/2015.

HENRIQUES, F.M.D. **O papel do meio no desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica em crianças em idade pré-escolar**. 133f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde – Universidade Fernando Pessoa - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, 2009.

JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. São Paulo: Loyola, 2000.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-process to conscious access: evidence from childrens metalinguistic and repair data. 1986 Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/Karmiloff-Smith%20\(1986\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Karmiloff-Smith%20(1986).pdf). Acesso em 30 de setembro de 2016.

KATO, M. A.; MOREIRA, N.; TAROLLO, F.; **Estudos em Alfabetização: retrospectivas nas Áreas da Psico e da Sociolinguística**. Campinas: Pontes, 1997.

LAROCA, M. N. C. **Manual de morfologia do português**. 4ª Ed. Campinas: Pontes, 2005.

LIMA, R. **Fonologia Infantil: aquisição, avaliação e intervenção**. Coimbra: Almedina, 2011.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia Escolar Educacional**. vol. 8, n.2, pp.241-243. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200015 Acesso em 03/03/2016.

MACHADO, M. J. M. C. **Implicações da consciência morfológica no desenvolvimento da escrita**. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação de Lisboa, 2011.

MALUF, M. R. ; BARRERA, S. D., Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. São Paulo, 16(3), pp. 491-502, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a08.pdf> Acesso em 03/03/2015.

_____. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. São Paulo, vol.10, n.1, pp. 125-145, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721997000100009. Acesso em 21/10/2015.

MALUF, M.R.; GOMBERT, J.E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. *In*: MALUF, M.R. & GUIMARÃES, S.R.K. (org.) **Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

MALUF, M.R., ZANELLA, M.S. & PAGNEZ, K.S.M.M. Habilidades Metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras, **Boletim de Psicologia**, 2006, v.6, nº124. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf> Acesso em 21/2/2014.

MALUF, M.R. Do conhecimento implícito á consciência metalingüística indispensável na alfabetização. *In*: GUIMARÃES, S.R.K.; MALUF, M.R. **Aprendizagem da linguagem escrita**: contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010.

MARTINS, M. A.; SILVA, A.C. O nome das letras e a fonetização da escrita. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a07.pdf>. Acesso em 03/01/2015.

MARTINS, C. **Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS**. Braga. Psiquibrios, 2011.

MEIRELES, E. S.; CORREA, J. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo, vol.21, n.1, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000100011 Acesso em 22/02/2014.

MOTA, M. M. P. E ; ANNIBAL, L. ; LIMA, S. A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português? **Psicologia. Reflexão e Crítica**. São Paulo, v. 21(2), p. 311-318, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000200017&script=sci_abstract Acesso em 22/2/2014.

MIGNOT, J.M. Conhecimentos e habilidades morfológicas e de vocabulário na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 148p.

MOTA, M. M. P. E. Leitura contextual e processamento metalingüístico no português do Brasil: um estudo longitudinal. **Psicologia. Reflexão e Crítica**. São Paulo, vol.25, n.1, pp. 114-120, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000100014 Acesso em 22/2/2014.

_____. Refletindo sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita. *In*: MALUF, M.R; GUIMARÃES, SANDRA R. K. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010.

_____. Diferenças entre o Desenvolvimento da Morfologia Derivacional e Flexional no Português Brasileiro no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n4/13.pdf>. Acesso em 15/01/2016.

_____. A consciência morfológica é um conceito unitário? *In*: MOTA, M.M.P.E. (org.) **Desenvolvimento metalingüístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. Complexidade Fonológica e Reconhecimento da Relação Morfológica entre as Palavras: Um Estudo Exploratório. **Psic**, v. 8(2), p. 131-138, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142007000200003 Acesso em 15/01/2016

NAVAS, A.L.F.P. O desenvolvimento do processamento fonológico e a sua influência para o desempenho da decodificação de palavras na leitura. In: GUIMARÃES, S.R.K.; MALUF, M.R. **Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa**. São Paulo: Vetor, 2010.

NUNES, T., BRYANT,P. **Leitura e Ortografia: além dos primeiros passos**. Porto Alegre: Penso, 2014.

_____. (2006). *Improving Literacy by Teaching Morphemes*. Improving Learning Series. Routledge.

PAULA, F.V.; LEME, M.I. S. Aprendizagem Implícita e Explícita: Uma Visão Integradora. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, 4(01), 15-23, janeiro-junho de 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2010/07/v4n1a03.pdf> Acesso em 2/2/2014.

PAULA, F. V. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita**. 200p. Tese (Doutorado em Cotutela) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo & Université de Rennes 2, Rennes, França, 2007.

PINHEIRO, A. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas: Editorial Psy, 1994.

PIRES, F. **O Impacto do ensino de estratégias morfológicas no desenvolvimento da escrita**: um estudo de intervenção. (The impact of explicit teaching of morphological strategies on the development of spelling: an intervention study). Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa, 2010.

QUEIROGA, B.,; LINS, M.; PEREIRA, M. Conhecimento morfosintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo, 22(1), 95-99,(2006). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000100012 Acesso em 2/2/2014.

RAMOS, C.; NUNES, T.; SIM-SIM, I. A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. Da Investigação às Práticas - **Estudos de Natureza Educacional**, vol. V, nº1, 2004. Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/3_a_relacao_entre_a_consciencia_fonologica_e_as_conceptualizacoes_de_escrita_em_crianças.pdf Acesso em 2/2/2014.

REGO, L.; BRYANT, P. The connections between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology*, 3, 235-246, (1993).

REGO, L.L.B.; BUARQUE, L.L.. Consciência sintática, consci-ência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, 10(2), 199-217, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200003 Acesso em 3/2/2014.

ROCHA, L. C. A. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ROSA, J. M. S. **Morphological awareness and spelling development**. 332p. Thesis (Doctoral of Philosophy) - Department of Psychology, University of Oxford Brookes, Oxford, 2003.

RIBEIRO, M.F.A.D. Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. 230 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade de Minho, Braga, 2005.

ROAZZI, A. et al. Competência metalingüística antes da escolarização formal. **Educar em Revista. Curitiba**, n. 38, p. 43-56, set./dez. 2010. Editora UFPR.

ROAZZI, A., & DOWLER, A. Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 5, 31-55. São Paulo, vol.21, n.1, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000100011 Acesso em 22/02/2014.

SANTOS, A. A. A. A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L. D. T. Fini, M. T. C. C. Souza, & R. P. Brenelli (Eds.), **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar** (pp. 213-247). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, M. J. S.; MALUF, M. R. M. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 57-71, set./dez. 2010. Editora UFPR.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, **Diretrizes Curriculares para as Escolas Públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São José dos Pinhais, 2008.

SICCHERINO, L.A.F. **Primeiras fases da alfabetização: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na fase inicial da leitura**. Dissertação (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, A.C. Descobrir o princípio alfabético. **Análise Psicológica**, 1 (XXII), p.187-191, 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a17.pdf>. Acesso em 10/01/2012.

SEIXAS, M. C. **O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças de 5 anos**. 145p. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade do Algarve e Escola Superior da Educação de Lisboa, Portugal, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.

TREIMAN, R. Aprendendo sobre a escrita. In: Seminário Internacional de Alfabetização na Perspectiva da Psicologia Cognitiva, 2011, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <http://www.alfabetizacao2011.com.br>. Acesso em 21/11/2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

PROVA DE IDENTIFICAÇÃO DE NOME OU SOM DAS LETRAS

PROVA DE IDENTIFICAÇÃO DE NOME OU SOM DE LETRAS	
PROTOCOLO DA PROVA DE IDENTIFICAÇÃO DE NOME OU SOM DE LETRAS	
Nome: _____	
Data de nascimento: _____ idade: _____ anos e meses _____	
Ano: _____ data da avaliação: _____	

NOME OU SOM DE LETRAS	PONTUAÇÃO	
	A	E
	1	0
E		
O		
X		
S		
E		
R		
N		
T		
A		
C		
L		
U		
P		
V		
G		
H		
Q		
I		
B		
F		
Z		
O		
J		
TOTAL		

Escore: 20 pontos

APÊNDICE 2

PROVA DE ESCRITA

AVALIAÇÃO DA HABILIDADE DE ESCRITA

PROTOCOLO DA PROVA DE ESCRITA	
Nome: _____	
Data de nascimento: _____ idade: ____ anos e meses _____	
Ano: _____ data da avaliação: _____	

ITENS PSICOLINGUÍSTICOS DA PROVA DE ESCRITA								
PALAVRAS	REGULAR	PO	IRREGULAR	PO	REGRA	PO	TP	TPOE
ALTA FREQUÊNCIA	FOLHAS		CAIXA		PINTOR			
Total	1		1		1		3	
BAIXA FREQUÊNCIA	DESPIR		CHEIO		FACÃO			
Total	1		1		1		3	
Total	2		2		2		6	

Legenda:

PO: pontos obtidos

TP: total de palavras

TPOE: total de pontos obtidos na escrita

Escore máximo: 6 pontos

APÊNDICE 3**PROVA DE LEITURA**

AVALIAÇÃO DA HABILIDADE DE LEITURA DE PALAVRAS
Nome: _____

Data de nascimento: _____ idade: _____ anos e meses _____
Ano: _____ data da avaliação: _____

ITENS PSICOLINGUÍSTICOS DA PROVA DE LEITURA DE PALAVRAS						
PALAVRAS		L1SC	L2SPT	LCPD	LCPT	PO
		1 ponto	1,5 ponto	2 pontos	3 pontos	
ALTA FREQUÊNCIA	RATOS					
	AUTOR					
	DESCOBRIR					
	COELHO					
TOTAL	4					
PALAVRAS						
BAIXA FREQUÊNCIA	GANSA					
	RELER					
	COMERÃO					
	BANHEIRO					
TOTAL	4					

Legenda:

L1SC: Leitura de uma das sílabas corretamente

L2SPT: Leitura de duas sílabas de palavras trissílabas

LCPD: Leitura correta de palavras dissílabas

LCPT: Leitura correta de palavras trissílabas

PO: Pontuação obtida

Score máximo: 24 pontos