

## CONTRIBUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DAS CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFÔNICAS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Jussara Maria Morais Feitoza (UFC)<sup>1</sup>

Ronaldo Lima Junior (UFC)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa buscou avaliar, em alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I, os efeitos do uso de técnicas do método fônico para estímulo da consciência fonológica e da consciência das correspondências grafofônicas no desenvolvimento de habilidades da leitura, em especial, a decodificação de palavras, etapa mais basal da compreensão leitora. Participantes de três grupos, dois experimentais e um controle, fizeram um teste de leitura e um teste de consciência fonológica. Os participantes dos grupos experimentais receberam instrução extraclasse com técnicas do método fônico, e todos os grupos foram testados novamente após o período das intervenções a fim de avaliar o efeito da intervenção. Os dados revelaram uma redução significativa de erros de leitura, no tempo gasto para a leitura e, potencialmente, na compreensão da leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Método fônico. Consciência Fonológica.

**ABSTRACT:** *This research aimed to investigate the effects of techniques from the phonics method used to stimulate phonological and grapho-phonological awareness in 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> graders of elementary school in order to develop their reading skills, especially word decoding, which is the most basal stage in reading comprehension. Students from two experimental groups and one control group took a reading test and a phonological awareness test. The ones from the experimental groups received extracurricular instruction with techniques from the phonics method, and all groups were re-tested afterwards in order to assess the effects of the intervention. The data analysis revealed a significant reduction in reading mistakes, in reading time and, potentially, in reading comprehension.*

**KEYWORDS:** *Reading. Phonics method. Phonological awareness.*

### INTRODUÇÃO

No ranking mundial, o Brasil continua apresentando resultados preocupantes. A Folha de São Paulo anunciou, em dezembro de 2016, a posição 65º entre 70 países em avaliação geral de educação (SALDANHA, P.; CANCIAN, N., 2016). Em leitura, 51% dos alunos não alcançaram o nível 2 de proficiência. Enquanto o resultado nacional no IDEB foi de 5.3, o estado do Ceará superou a média nacional, atingindo 5.7 (BRASIL, 2015). Esta melhoria deve-se ao PAIC (Programa de alfabetização na Idade Certa)<sup>3</sup>.

No material didático, há questões que contemplam identificação e manipulação de letras e de sílabas nos vocábulos, apropriação do sistema alfabético, organização de palavras na ordem alfabética, localização de sílabas e fonemas nos vocábulos. Além disso, o material propõe a utilização de jogos, como bingo, baralho, pescaria, trilha, identificação de rimas, localização das famílias silábicas nas palavras, análise fonológica dos nomes por meio da

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Ceará. E-mail: jussara-morais@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor Adjunto do Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução, do Programa de Pós-graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará. E-mail: ronaldojr@letras.ufc.br

<sup>3</sup> <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>

identificação da sonoridade das sílabas, consciência fonológica e fonêmica por meio do uso de trava-línguas e aliteraões; identificação da primeira e da última letra na palavra, identificação do número de grafemas e de fonemas no vocábulo, dominó, quarteto e trinca de letras e/ou de palavras, boliche, jogo da memória e caça-palavras.

A motivação para o estudo da aquisição da leitura deu-se pelos baixos índices encontrados nas avaliações externas, como SAEB e PISA (2004). Conforme Galvão e Leal (2005), as avaliações do SAEB e PISA (2004) demonstram que diversos alunos não conseguem ler e escrever um texto simples depois de quatro ou cinco anos de escolaridade. Os autores ressaltam, ainda, a importância de usar estratégias sistematizadas para o ensino do sistema alfabético e sugerem o uso de atividades de leitura e escrita que levem o aprendiz à reflexão da língua e à compreensão da relação entre letra e som. Portanto, faz-se necessário amenizar essa defasagem e refletir sobre as falhas existentes no ensino da leitura, visto que há grande dificuldade por parte de muitos educadores para orientar seus alunos a ler e compreender.

Nesse sentido, buscamos investigar as dificuldades de decodificação de palavras na leitura de texto, bem como avaliar os efeitos do estímulo da consciência fonológica com uso de técnicas tradicionais e instrumentos lúdicos do método fônico para aquisição da leitura. Este artigo resulta de uma pesquisa realizada com crianças de 9 a 12 anos matriculadas no 3º e 4º anos em uma escola de tempo integral na cidade de Juazeiro do Norte - CE.

O ensino da leitura com ênfase na discriminação visual e auditiva de palavras com unidades sonoras semelhantes facilita a apropriação de palavras por meio do manejo com letras do alfabeto e propicia ao aprendiz a percepção da mudança semântica da unidade léxica quando uma letra é alterada. Segundo Avila et al (2016), o ensino da leitura deve levar o educando a observar sua fala, localizar os vocábulos utilizando a oralidade, fazendo as devidas associações grafofônicas e refletir sobre o significado das palavras até chegar ao nível de leitura que propicia a construção de ideias.

Para reduzir as dificuldades de leitura, Adams et al (2003) sugerem que o diagnóstico de nível de leitura seja feito com a maior brevidade. Os autores enfatizam a necessidade de atender os educandos com maior dificuldade e sanar suas dúvidas para equipará-los aos demais. Reforçam, ainda, que os professores precisam ter conhecimento dos estágios de leitura e das hipóteses feitas pelas crianças para entender o código escrito, com o intuito de acompanhar a evolução da aprendizagem e reduzir as diferenças entre os níveis de leitura dos alunos.

Kato et al (1997) comentam acerca da compreensão da leitura e mencionam que o leitor que usa o mínimo de informação gráfica e ortográfica constrói o significado com mais rapidez, nesse sentido, para haver compreensão, a etapa da decodificação deve ser bem consolidada. Adams et al (2003) distinguem o aprendizado da leitura em duas ações: uma de decodificação das palavras e outra de compreensão de seu sentido em contextos verbais e não-verbais. A primeira ação é específica da leitura, já a segunda é aplicada também na oralidade, assim, os autores enfatizam que, ao tornar mais eficaz a identificação de palavras, o leitor adquire autonomia e agilidade.

O professor das séries iniciais tem o desafio de ensinar o educando a escutar. Barbosa (2004) fala da necessidade de chamar a atenção das crianças para a devida associação letra-som, fazê-las entender como ocorre a segmentação das palavras, conduzi-las a observar que é possível formar novas palavras mediante a combinação de sons, fazê-las compreender que algumas partes das palavras possuem o mesmo som e entender que a oralidade tem aspectos diferentes da escrita.

Dehaene (2012) menciona que temos a capacidade de analisar os sons da oralidade e organizá-los hierarquicamente na sequência: fonemas, palavras e frases. A região temporal

superior esquerda do cérebro analisa os sons, enquanto o sulco temporal superior esquerdo faz essa organização.

O aprendizado da leitura é repleto de aplicação cotidiana, ele é significativo quando o aprendiz percebe as situações nas quais precisará utilizá-la. Vieira (2005) lembra que as competências comunicativas de falar, ouvir, ler e escrever devem ter situações significativas de forma a promover as possibilidades de uso da língua. Logo, as situações que envolvem a escrita na escola precisam ter situação, público e finalidade adequada para cada destinatário. Assim, as crianças podem trocar mensagens entre si, enviar uma carta a um parente que mora em outra cidade, simular o envio de mensagens de texto, entre outras situações que podem ser descobertas com o contato entre o professor e os alunos e que possibilitam a criação de um envolvimento maior durante a produção textual. Portanto, a escola precisa preparar educandos capazes de compreender o que leem e expressar o que pensam por meio da escrita.

A didática do educador deve ser bem embasada e a elaboração das aulas precisa ter uma sequência de atividades que traga desafios ao educando. Convém utilizar recursos atrativos, como jogos, pois, além de trabalhar o conteúdo, é possível socializar os aprendizes com questões como a vitória e a derrota, o respeito ao adversário, e diferenciar a hora de falar e de ouvir. O ensino da leitura deve alfabetizar com letramento, por isso, sugerimos o uso de gêneros textuais na sala de aula, pois permitem o aprendizado da leitura e a vivência de situações as quais precisamos no cotidiano. Barbosa (2004) defende o uso dos gêneros textuais como recurso indispensável para a prática do letramento, no entanto, deve-se lembrar que o educando precisa estar familiarizado com o código alfabético para fazer a decodificação, condição básica para o avanço no processo de leitura, pois a etapa fonológica, que engloba a pronúncia de letras e conversão grafofônica é requisito para a compreensão do texto.

Deve-se lembrar da representação da oralidade pela escrita e das características peculiares da fala que não são descritas na escrita, como entonação e tom de voz. Colognese (1996) lembra das relações biunívocas, cuja letra representa um som (a letra <b> apresenta o mesmo som diante de todas as vogais como em *bicicleta*); as relações cruzadas (<x> com som de /z/ entre a vogal <e> e outra vogal, como em *exato*); e as relações arbitrárias, que são imprevisíveis e caracterizadas pela utilização de diferentes grafemas para o mesmo fonema ou a utilização do mesmo grafema para representar fonemas diferentes, como *mesa* e *fazzenda* ou *enxame* e *hexa*), ou seja, escrevemos o que falamos, mas não exatamente como falamos.

Quando trabalha os sons da fala, a escola está abordando noções de fonética; ao observar o valor de um som no sistema da língua, ela contempla a fonologia. Para Cagliari (2007), essa abordagem é importante para ensinar como a língua portuguesa funciona, porquanto a variabilidade fonética da fala pode ter consequências na escrita, por exemplo, em relação às possíveis pronúncias [ka'dejrɛ] e [ka'derɛ], há apenas uma ortografia correta para a palavra, com a letra <i> grafada.

Sendo assim, ao conhecer a fonologia e sua variação fonética, um professor que está alfabetizando pode ensinar o funcionamento do sistema de escrita, além de fazer as intervenções necessárias para reduzir as dúvidas quanto à ortografia. Cagliari (2007, p. 93) apresenta o exemplo: “um aluno que escreve *extensãõ* usa o s porque essa letra no sistema de escrita está em variação livre com x na posição entre vogal e consoante, porém a forma ortográfica representa essa palavra com x, *extensãõ*, como representa com s a palavra *estender*”.

A necessidade de alfabetizar com eficiência tem motivado diversos autores a buscarem o entendimento dos processos de aquisição da leitura. Soares (2017) ressalta que há diferentes níveis de consciência fonológica, como a consciência de rimas e aliterações até chegar a compreensão do que é sílaba, percepção da sílaba até chegar à compreensão dos segmentos

fonêmicos da fala. Essa percepção da combinação dos sons permite ao aprendiz observar as combinações de sons na sua língua, e tais combinações dependem da manipulação dos sons, como apagar, adicionar ou substituir, a exemplo da substituição da primeira letra do vocábulo *bala* por <m>, resultando em *mala*.

Dehaene (2012) afirma que os exercícios com manipulação de sons melhoram a consciência fonêmica e os escores em leitura, sendo ponto de partida para a aquisição da leitura, porquanto ao descobrir os fonemas, o aprendizado dos grafemas acontece. O autor menciona que estudos revelaram o aumento do sulco temporal superior e do córtex pré-frontal inferior, a área de broca, no decorrer da formação da consciência fonêmica.

Essa complexidade na compreensão dos fonemas ocorre porque os fonemas não são produzidos isoladamente, durante a fala, o foco é direcionado ao conteúdo semântico dos vocábulos e não à sua estrutura fonológica. Logo, durante a fala, os fonemas são percebidos implicitamente, mas não explicitamente reconhecidos, como explica Soares (2017). Daí a importância da prática da escrita, a qual suscita a consciência fonêmica, pois leva a alfabetizando a focar nos sons da fala em nível de fonema. Essa relação entre consciência fonêmica e alfabetização possui influência mútua. Há uma reciprocidade entre o aprendizado da escrita e a formação da consciência fonêmica. Soares (2017, p. 207) resume:

Os fonemas são como segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas.

Carvalho (2003) defende que o desenvolvimento da consciência fonológica contribui para a compreensão dos sistemas alfabéticos de escrita, ele comenta também que a consciência fonêmica tem sido aceita para o tratamento de problemas de leitura. Quando o aprendiz consolida as etapas de conhecimento das unidades que compõem o vocábulo, a leitura flui facilmente, e quanto mais rápida a decodificação, melhor será a compreensão. Jolibert e Sraiki (2008) estabelecem uma sequência didática para a consolidação da leitura. Inicialmente, é preciso instalar no aprendiz a consciência da sílaba oral, em seguida, orientá-lo a decompor a sílaba e analisar sua estrutura sonora com o intuito de fazê-lo identificar unidades sonoras menores que a sílaba e não confundir as letras e dominar a correspondência entre grafemas e fonemas. De acordo com as autoras, essas ações auxiliam o educando a ler melhor. A estratégia fonética facilita a aprendizagem quando as associações grafofônicas são aplicadas. Assim, Carvalho (2003, p. 40) afirma que

O domínio da estratégia fonética alfabética é de suma importância para a aprendizagem da língua escrita com ortografia alfabética, como no caso do português escrito no Brasil, pois a criança terá aprendido que cada fonema de sua língua se relaciona a um grafema correspondente.

Dehaene (2012, p. 25) fala que o sistema visual é capaz de ver progressivamente os grafemas, as sílabas e os vocábulos, essa via é chamada de fonológica, muito utilizada na decodificação de vocábulos novos, já a que permite recorrer ao significado das palavras é a via lexical. Para checar a leitura proficiente, é preciso que o leitor coordene as duas vias de leitura.

Fayol (2014) ressalta que, na execução da leitura, o processamento das palavras ocorre mediante a fixação ocular e quanto mais automático for esse processo, maior será o nível de compreensão. O autor ressalta a facilidade das crianças em aprender o som das letras que incluem o nome delas, mas lembra que as letras <p, b, q, d> podem dificultar a identificação pela semelhança gráfica, há mais um quesito que facilita a decifração na leitura e na escrita;

são as regularidades grafotáticas presentes nos vocábulos utilizados com mais frequência. Por isso, o ensino da leitura, em especial da decodificação de palavras, deve levar em conta a necessidade do desenvolvimento da automaticidade por meio da prática.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar os efeitos do uso de técnicas do método fônico e da estimulação da consciência fonológica e da consciência das relações grafofônicas na habilidade leitora, em especial, na decodificação de palavras, de alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Por tanto, utilizamos das seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os efeitos do uso de técnicas do método fônico no desenvolvimento das habilidades leitoras de alunos do 3º e 4º anos?
2. Quais são os efeitos do uso de técnicas do método fônico juntamente com atividades de desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência grafofônica no desenvolvimento das habilidades leitoras de alunos do 3º e 4º ano?

A nossa hipótese é de que a utilização de técnicas do método fônico beneficiará os alunos nas suas habilidades de leitura, em especial, na decodificação de palavras, e mais ainda se agregadas a atividades de estimulação da consciência fonológica e da consciência grafofônica.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa-ação foi realizada com 21 (vinte e um) alunos do 3º e 4º ano de uma escola pública de ensino integral da rede municipal de Juazeiro do Norte, no Ceará. A faixa etária dos participantes é de 8 a 12 anos de idade. Entre os 41 alunos das turmas de 3º e 4º anos da escola, foram escolhidos os 21 mais assíduos para participar da pesquisa. Eles foram aleatoriamente alocados em um dos três grupos da pesquisa: seis no grupo controle (grupo 1), que não recebeu nenhum tipo de instrução extraclasse; sete no grupo experimental que recebeu instrução com o método fônico (grupo 2); e sete no grupo experimental que recebeu instrução com o método fônico e com conscientização das correspondências grafofônicas (grupo 3).

Como pré-teste, foram utilizados um teste de leitura e um de consciência fonológica. Na avaliação de leitura, foi aplicado o teste de Ferreira (2009), no qual foram alterados alguns vocábulos do português europeu para o português brasileiro. Explicamos a cada aluno que precisaríamos cronometrar o tempo de leitura e solicitamos que a leitura fosse feita em voz alta para que pudessemos compreender a pronúncia e anotar os tipos de erros em uma planilha. As omissões (o aluno não pronuncia o vocábulo por completo), as adições (o aluno acrescenta um fonema que não existe no vocábulo), as inversões (o aluno inverte os fonemas) e as substituições (o aluno substitui um fonema existente no vocábulo por outro). As ocorrências durante a leitura foram registradas em uma ficha para cada educando, nela há uma grade para registro da letra inicial de cada ocorrência mencionada em cada vocábulo lido.

Para avaliar a consciência fonológica, foi aplicado o teste CONFAS (MOOJEN, 2008). O teste foi aplicado com várias crianças ao mesmo tempo. À medida que fazíamos a leitura dos quesitos, os alunos registravam suas respostas em uma folha para avaliação individual. Esse teste nos possibilitou avaliar a síntese e a segmentação do vocábulo, a identificação da sílaba inicial, a identificação de rima, a produção de palavra com sílaba dada, a identificação de sílaba medial, a produção de rima, a exclusão de sílaba, a transposição silábica, a identificação do fonema inicial e final no vocábulo, a exclusão de fonema, a síntese e segmentação fonêmica nos vocábulos e a transposição dos fonemas para a construção de um vocábulo.

Em seguida, foram aplicadas as atividades de desenvolvimento de consciência fonológica com o grupo 2, e as mesmas atividades acrescidas de outras que trabalharam as

relações grafofônicas com o grupo 3. Essa sequência didática apresenta quesitos que auxiliam os educandos a reconhecer a família silábica no vocábulo, identificar a sílaba inicial, compreender o que é aliteração, identificar a sílaba medial e final nas palavras, identificar palavras que rimam entre si, identificá-las em vocábulos e em poesia.

O grupo 3 recebeu mais estímulos para perceber o som que os grafemas em estudo representam, procedimentos como síntese e segmentação fonêmica ou silábica foram utilizados. Além disso, demonstramos com o software de Alfabetização Fônica Computadorizada (CAPOVILLA et al., 2005). Esse software permite ao professor trabalhar de forma lúdica e ao aluno interagir com as questões propostas tais como a representação sonora dos grafemas, rimas, aliterações, formação de vocábulos com busca da sílaba que falta, segmentação e contagem de sílabas dos vocábulos, identificação do som inicial e final no vocábulo, formação de frase etc. As crianças produziram palavras com a sílaba dada, acrescentaram vogais aos vocábulos e descobriram qual é a palavra associando à representação gráfica a imagem acústica.

Após as intervenções com os dois grupos experimentais, que duraram dois meses, os mesmos testes, de leitura e de consciência fonológica, foram utilizados como pós-teste a fim de avaliar os efeitos das intervenções.

## RESULTADOS

No teste de leitura, registramos o tempo para leitura, o somatório dos erros e os tipos de erros com sua devida explicação: as omissões (o aluno não pronuncia o vocábulo por completo), as adições (o aluno acrescenta um fonema que não existe no vocábulo), as inversões (o aluno inverte os fonemas) e as substituições (o aluno substitui um fonema existente no vocábulo por outro). As ocorrências durante a leitura foram registradas em uma ficha para cada educando, nela há uma grade para registro da letra inicial de cada ocorrência mencionada em cada vocábulo lido.

Na tabela 1, apresentamos os dados de tempo de leitura para os alunos do grupo controle.

| Participante | Pré-teste    | Pós-teste    | Diferença    |
|--------------|--------------|--------------|--------------|
| A            | 9'26         | 9'15         | -0'11        |
| B            | 7'15         | 5'25         | -1'50        |
| C            | 8'15         | 7'51         | -0'24        |
| D            | 21'09        | 31'41        | +10'32       |
| E            | 26'18        | 15'35        | -10'43       |
| F            | 19'58        | 15'32        | -4'26        |
| <b>Média</b> | <b>15'23</b> | <b>14'13</b> | <b>-1'10</b> |

**Tabela 1:** tempo de leitura nos pré e pós-testes do grupo controle (grupo 1)

Verificamos, na tabela 1, o alto grau de variabilidade no tempo de leitura entre os alunos, sendo que os alunos D e E ainda apresentaram muita diferença entre as duas leituras, um aumentando e o outro diminuindo mais 10 minutos no tempo. Os demais alunos diminuíram o tempo de leitura, o que era esperado visto que continuaram a ter aulas normais e a diminuição do tempo faz parte da expectativa de desenvolvimento dos alunos. Em média, os alunos do grupo controle (grupo 1) diminuíram o tempo de leitura em 1 minuto e 10 segundos.

A seguir, apresentamos os mesmos dados do grupo experimental que recebeu instrução extraclasse apenas com técnicas do método fônico (grupo 2).

| Participante | Pré-teste   | Pós-teste   | Diferença    |
|--------------|-------------|-------------|--------------|
| G            | 5'31        | 4'18        | -1'13        |
| H            | 9'57        | 8'26        | -1'31        |
| I            | 5'46        | 3'58        | -1'48        |
| J            | 6'26        | 4'18        | -2'08        |
| K            | 9'43        | 8'45        | -0'58        |
| L            | 8'52        | 5'23        | -3'29        |
| M            | 7'37        | 6'33        | -1'04        |
| <b>Média</b> | <b>7'41</b> | <b>5'57</b> | <b>-1'44</b> |

**Tabela 2:** tempo de leitura nos pré e pós-testes do grupo experimental com instrução do método fônico (grupo 2)

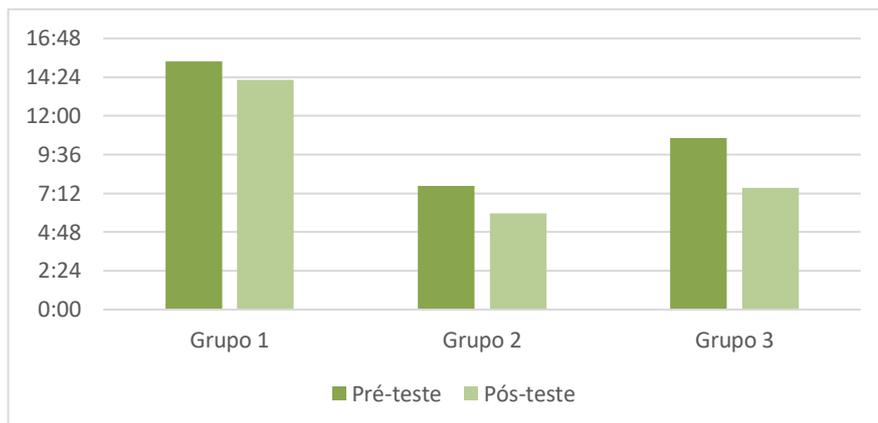
No grupo 2, houve menor variabilidade nos dados e todos os alunos tiveram redução do tempo de leitura no pós-teste. Em média, esse grupo diminuiu o tempo de leitura em 1 minuto e 44 segundos, mesmo com a média inicial já sendo bem abaixo daquela do grupo controle.

Semelhantemente, apresentamos na tabela 3 os dados do grupo 3, que recebeu instrução tanto do método fônico como de consciência das relações grafofônicas.

| Participante | Pré-teste    | Pós-teste   | Diferença   |
|--------------|--------------|-------------|-------------|
| N            | 6'29         | 5'36        | -0'53       |
| O            | 4'54         | 5'02        | +0'08       |
| P            | 7'16         | 7'34        | +0'18       |
| Q            | 6'46         | 4'48        | -1'58       |
| R            | 12'10        | 10'49       | -1'21       |
| S            | 18'47        | 12'44       | -6'03       |
| T            | 17'57        | 6'12        | -11'45      |
| <b>Média</b> | <b>10'37</b> | <b>7'32</b> | <b>2'38</b> |

**Tabela 3:** tempo de leitura nos pré e pós-testes do grupo experimental com instrução do método fônico e de consciência das relações grafofônicas (grupo 3)

O grupo 3 obteve a maior redução no tempo de leitura, com uma média de 2 minutos e 38 segundos a menos no pós-teste. Vale destacar a redução expressiva do participante T, que diminuiu seu tempo de leitura em quase 12 minutos. Apresentamos no gráfico 4 as médias dos tempos de leitura de cada grupo nos pré e pós-testes.



**Gráfico 1:** média do tempo de leitura nos pré e pós-testes dos três grupos

Quanto à quantidade e tipos de erros, foram registrados os erros nas seguintes categorias: substituição, omissão, inversão, adição e pontuação. Conforme apresentado na tabela 4, o grupo controle cometeu um total de 466 erros no pré-teste e 507 no pós-teste, com médias de 78 e 85 erros por aluno, respectivamente.

| Participante | Pré-teste  | Pós-teste  | Diferença  |     |
|--------------|------------|------------|------------|-----|
| A            |            | 51         | 72         | +21 |
| B            |            | 25         | 24         | -1  |
| C            |            | 136        | 114        | -22 |
| D            |            | 113        | 106        | -7  |
| E            |            | 51         | 113        | +62 |
| F            |            | 90         | 78         | -12 |
| <b>Total</b> | <b>466</b> | <b>507</b> | <b>+41</b> |     |
| <b>Média</b> | <b>78</b>  | <b>85</b>  | <b>+7</b>  |     |

**Tabela 4:** quantidade de erros nos pré- e pós-testes do grupo controle (grupo 1)

No grupo controle, houve um aumento de 41 erros entre o pré-teste e o pós-teste, em média 7 erros a mais por aluno. Não é um resultado esperado, visto que os alunos deveriam progredir na leitura mesmo sem as aulas extras, mas compreensível, dentro de uma variação possível entre os dois meses da coleta. Vale ressaltar que nem sempre a diminuição no tempo de leitura resulta em uma leitura melhor, uma vez que o grupo controle diminuiu o tempo de leitura, mas aumentou a quantidade de erros. Os erros mais recorrentes tanto no pré-teste como no pós-teste foram os de substituição, seguidos pelos de omissão.

As duas próximas tabelas apresentam os dados das quantidades de erros dos dois grupos experimentais.

| Participante | Pré-teste | Pós-teste | Diferença |     |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----|
| G            |           | 33        | 40        | +7  |
| H            |           | 12        | 9         | -3  |
| I            |           | 80        | 49        | -31 |
| J            |           | 20        | 12        | -8  |
| K            |           | 29        | 36        | 7   |
| L            |           | 31        | 29        | -2  |

|              |            |            |            |
|--------------|------------|------------|------------|
| M            | 33         | 30         | -3         |
| <b>Total</b> | <b>238</b> | <b>205</b> | <b>-33</b> |
| <b>Média</b> | <b>34</b>  | <b>29</b>  | <b>-5</b>  |

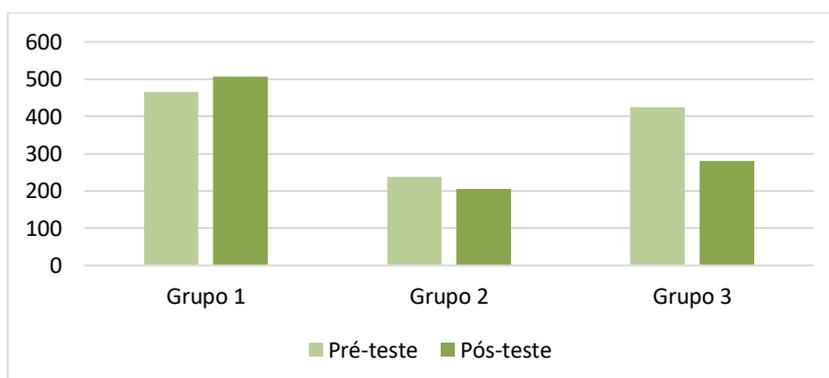
**Tabela 5:** quantidade de erros nos pré e pós-testes do grupo experimental com instrução do método fônico (grupo 2)

Como pode ser observado, no grupo que recebeu instrução apenas com atividades do método fônico houve diminuição de 33 erros, com uma média 5 erros a menos por aluno, com destaque para o aluno I, que conseguiu diminuir 31 erros entre os testes. É possível que a diminuição desse grupo não tenha sido tão expressiva quanto a do grupo 3 por ter começado com um índice baixo de erros, praticamente metade daquele do grupo controle e do grupo 3. Verificamos que os erros mais presentes no pré-teste foram por omissão, seguidos pelos de substituição. Depois das intervenções, os erros que mais diminuíram foram os de omissão e inversão, seguidos pelos de pontuação. Na tabela a seguir percebemos uma redução considerável no número de erros.

| Participante | Pré-teste  | Pós-teste  | Diferença   |
|--------------|------------|------------|-------------|
| N            | 29         | 17         | -12         |
| O            | 32         | 26         | -6          |
| P            | 46         | 32         | -14         |
| Q            | 42         | 16         | -26         |
| R            | 116        | 89         | -27         |
| S            | 57         | 53         | -4          |
| T            | 102        | 47         | -55         |
| <b>Total</b> | <b>424</b> | <b>280</b> | <b>-144</b> |
| <b>Média</b> | <b>61</b>  | <b>40</b>  | <b>-21</b>  |

**Tabela 6:** quantidade de erros nos pré e pós-testes do grupo experimental com instrução do método fônico e de consciência das relações grafofônicas (grupo 3)

O grupo 3, que recebeu instrução tanto do método fônico como das relações grafofônicas, teve uma redução de 144 erros, com uma média de 21 erros a menos por aluno. Nesse grupo, o destaque ficou para o aluno T, que obteve uma redução de 55 erros. Os erros mais comuns desse grupo no pré-teste foram os de substituição, adição e omissão e todos tiveram reduções expressivas no pós-teste. O gráfico 2 apresenta o desenvolvimento de cada grupo com relação ao total de erros de leitura entre o pré-teste e o pós-teste.



**Gráfico 2:** total de erros de leitura nos pré- e pós-testes dos três grupos

Por último, apresentamos os dados do teste de consciência fonológica, o CONFIAS (MOOJEN, 2008). Era esperado que as intervenções com técnicas do método fônico e também as de consciência das relações grafológicas aumentassem a consciência fonológica dos alunos. A tabela 7 apresenta os dados do pré- e pós-teste do CONFIAS para o grupo controle.

| Participante | Pré-teste | Pós-teste  | Diferença  |
|--------------|-----------|------------|------------|
| A            | 3,63      | 2,59       | -1,04      |
| B            | 1,12      | 3,87       | 2,75       |
| C            | 2,35      | 4,32       | 1,97       |
| D            | 1         | 1,87       | -0,48      |
| E            | 5,46      | 3,25       | 2,25       |
| F            | 4,61      | 2,84       | -1,77      |
| <b>Média</b> | <b>3</b>  | <b>3,1</b> | <b>0,1</b> |

**Tabela 7:** resultado do teste de consciência fonológica CONFIAS no pré e pós-testes do grupo controle (grupo 1)

O grupo controle apresentou um aumento de apenas 0,1 ponto na segunda rodada do teste de consciência fonológica, saindo de uma média inicial de 3 pontos para uma média de 3,1. Vale ressaltar que nesse grupo três alunos aumentaram suas pontuações de consciência fonológica no pós-teste, mas três diminuíram.

Apresentamos nas duas tabelas que seguem os dados dos testes CONFIAS dos dois grupos experimentais, com aumentos muito mais significativos.

| Participante | Pré-teste | Pós-teste | Diferença |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| G            | 4,77      | 7,05      | 2,28      |
| H            | 4,87      | 6,79      | 1,92      |
| I            | 1,12      | 5,01      | 3,89      |
| J            | 5,52      | 6,43      | 0,91      |
| K            | 3,37      | 6,18      | 2,81      |
| L            | 5,88      | 7,84      | 1,96      |
| M            | 5,1       | 8,19      | 3,09      |
| <b>Média</b> | <b>4</b>  | <b>7</b>  | <b>3</b>  |

**Tabela 8:** resultado do teste de consciência fonológica CONFIAS no pré- e pós-testes do grupo experimental com instrução do método fônico (grupo 2)

Com números arredondados, o grupo dois obteve ganhos na nota do pós-teste atestando a eficácia do uso da sequência didática que elaboramos.

| Participante | Pré-teste | Pós-teste | Diferença |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| N            | 6,94      | 8,5       | 1,56      |
| O            | 3,62      | 8,07      | 4,45      |
| P            | 5,21      | 7,81      | 2,6       |
| Q            | 5,6       | 7,46      | 1,86      |

|              |          |          |          |
|--------------|----------|----------|----------|
| R            | 1,61     | 6,92     | 5,31     |
| S            | 3,52     | 4,46     | 0,94     |
| T            | 1,8      | 8,25     | 6,45     |
| <b>Média</b> | <b>4</b> | <b>7</b> | <b>3</b> |

**Tabela 9:** resultado do teste de consciência fonológica CONFIAS no pré- e pós-testes do grupo experimental com instrução do método fônico e de consciência das relações grafofônicas (grupo 3)

Observamos que houve ganho no emprego da consciência fonológica no grupo 3, o que mostra a eficácia das intervenções nesse quesito.

## CONCLUSÃO

Como foi exposto na introdução, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar os efeitos do uso de técnicas do método fônico e da estimulação da consciência fonológica e da consciência das relações grafofônicas na habilidade leitora, em especial na decodificação de palavras, de alunos do terceiro e quarto ano do ensino fundamental. Esse objetivo foi alcançado por meio de uma pesquisa-ação intervencionista, que contou com um grupo de alunos que recebeu instrução extraclasse com o método fônico e com outro grupo de alunos que recebeu instrução extraclasse tanto com o método fônico como com estratégias de conscientização das relações grafofônicas do português. Os dados de pré e pós-testes de leitura e de consciência fonológica de ambos os grupos foram comparados com os de um grupo controle, e nos permitem responder às perguntas de pesquisa da seguinte maneira:

1. Quais são os efeitos do uso de técnicas do método fônico no desenvolvimento das habilidades leitoras de alunos do 3º e 4º ano? Os efeitos são positivos, uma vez que os alunos que tiveram instrução extraclasse com técnicas do método fônico diminuíram o seu tempo de leitura, diminuíram a quantidade de erros de leitura e aumentaram o seu nível de consciência fonológica mais que o grupo controle.
2. Quais são os efeitos do uso de técnicas do método fônico juntamente com atividades de desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência grafofônica no desenvolvimento das habilidades leitoras de alunos do 3º e 4º ano? A combinação de técnicas do método fônico juntamente com técnicas de conscientização das relações grafofônicas se mostrou ainda mais eficientes, uma vez que os alunos desse grupo diminuíram o tempo de leitura e a quantidade de erros de maneira mais acentuada do que o grupo que recebeu apenas instrução com o método fônico.

Esses dados confirmam a nossa hipótese principal, que era de que a utilização de técnicas do método fônico beneficia os alunos nas suas habilidades de leitura, em especial na decodificação de palavras, e mais ainda se agregadas a atividades de estimulação da consciência fonológica e da consciência grafofônica. Esta pesquisa conclui, portanto, com a recomendação aos professores de língua portuguesa, em especial do ensino fundamental I, para dedicarem parte de suas aulas para a estimulação da consciência fonológica e consciência das relações grafofônicas, a fim de auxiliar seus alunos na etapa mais basal da compreensão leitora, que é a fluência e a acurácia na decodificação de palavras.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn. Jaeger et al. **Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos. Câmara dos Deputados Comissão de Educação e Cultura. Brasília: 2003. 163 p. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 25 out. 2017.
- AVILA, Clara Brandão de; SALLES, Jerusa Fumagalli de e MALUF, Maria Regina. **Alfabetização infantil, fluência de leitura e competências linguísticas**. Documento temático 4. CpE. [S.l.: s.n.] 2016. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2016/12/Conte%C3%BAO-Livreto-4.compressed.pdf>. Acesso em: 31. out. 2017.
- BARBOSA, Déborah Márcia de Sá Barbosa. O ensino da leitura: ampliando a habilidade leitora dos alunos. In ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (Org.). **A língua na sala de aula**: questões práticas para um ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.
- BRASIL. **Resumo técnico**: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica 2005-2015. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2015.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.
- CAPOVILLA, F. C. et al. **Alfabetização fônica computadorizada** [CD-Rom]. São Paulo: Memnon, 2005.
- COLOGNESE, Estela Maris Giordani, org. **A construção da linguagem escrita**. Cascavel: Gráfica Universitária, 1996. v. 1, 92 p. Coleção Cadernos de Apoio ao Alfabetizador.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ESTAGNADO, Brasil fica entre os piores do mundo em avaliação de educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 dezembro 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1838761-estagnado-brasil-fica-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao.shtml>>. Acesso em: 26 out. 2017.
- FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FEITOZA, Jussara Maria Morais. **Contribuição do Método Fônico e da Consciência Fonológica na Aquisição da Leitura**. Fortaleza: UFC/ PPGL/ Profletras, 2017.
- FERREIRA, Rui. **Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem necessidades educativas especiais**: validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º ano do 1º C.E.B. 2009. 261 f. Dissertação (Mestrado em educação especial) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009.
- GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma. Há um lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB**: resultados e metas. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 30 out. 2017.
- JOLIBERT, Josette. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.
- KATO, Mary A; MOREIRA, Nadja Ribeiro e TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização**: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolinguística. Juiz de Fora, 1997.
- LAMPRECHT, Regina. *et.al.* **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- MOOJEN, Sônia et al., **CONFAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- SALDANHA, Paulo; CANSIAN, Natalia. Estagnado, Brasil fica entre os piores do mundo em avaliação de educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 dez 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1838761-estagnado-brasil-fica-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao.shtml>>. Acesso em: 15 out 2018.
- SILVA, Ana Cristina Conceição da. **Até a descoberta do princípio alfabético**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia; Gráfica de Coimbra, Ltda, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.
- VIEIRA, Lúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

Recebido em 24-10-2018.

Aceito em 21-02-2019.