

METALINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO: EFEITOS DE INTERVENÇÃO NA LINGUAGEM ESCRITA¹

METALANGUAGE AND LITERACY: INTERVENTION EFFECTS IN WRITTEN LANGUAGE

Neusa Lopes Bispo Diniz (PMC)

neusalopesbispodiniz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7378-4163>

RESUMO: *Este estudo investiga a influência de um programa de intervenção com atividades lúdicas metafonológicas e metassintáticas sobre o desenvolvimento de habilidades de linguagem escrita. Participaram do estudo 44 crianças, correspondentes ao 2º ano do ensino público fundamental, com idades de 08 a 12 anos, divididas em grupo experimental e grupo controle, com intervenção para o grupo experimental. Aplicaram-se tarefas de avaliação de escrita, leitura, consciência fonológica e consciência sintática, pré e pós-intervenção. Os dados foram submetidos ao teste T de Student. Os resultados demonstraram diferenças significativas pré e pós-teste para tarefas de escrita de palavras e habilidades metafonológicas para o grupo experimental. Em tarefas de leitura e habilidades metassintáticas ambos os grupos progrediram significativamente. A intervenção mostrou ser possível recuperar atrasos em linguagem escrita em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em situação real de sala de aula.*

PALAVRAS-CHAVE: *metalinguagem; alfabetização; intervenção; psicologia cognitiva*

ABSTRACT: *This research investigates the influence of an intervention program with metaphonological and metasyntactic ludic activities on the development of reading and writing abilities. Forty-four children from second year of elementary public school, aged from 8 to 12 years and divided into experimental group and control group, participated in this research. Intervention was applied only in the experimental group. Assessment tasks were applied in writing, reading, phonological awareness and syntactic awareness before and after the intervention. Student's T-test was applied for data assessment. Results show significant pre-test and post-test differences in word writing tasks and metaphonological abilities for the experimental group. In reading tasks and metasyntactic abilities, both groups made significant progress. The effectiveness of the intervention program revealed that it is possible to recover*

¹ Este artigo é parte da Tese de Doutorado da autora apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade Estadual de São Paulo no ano de 2008.

written language delays in children in the early years of elementary school in real classroom situations.

KEYWORDS: *metalanguage; literacy; intervention; cognitive psychology.*

1 Introdução

O século XXI realimenta inquietações de organismos nacionais e internacionais sobre alfabetização (BRASIL, 2003; MALUF; CARDOSO-MARTINS, 2013). Em análise à declaração da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), sobre o período de 2003 a 2012, intitulado por esta como *Década da Alfabetização*, Gontijo (2014) realçou que a declaração da referida década se explicava porque: um em cada cinco adultos no mundo é analfabeto; houve um aumento no analfabetismo na década de 1990; o aumento dos índices de alfabetização tem sido insuficiente. Considerando taxas de analfabetismo com a população de 15 anos ou mais, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) declarou ter havido, em 2014, 8,3% de analfabetos em relação aos 11,5% em 2004 no país. Assim, evoluções ratificam-se lentificadas e bastante insatisfatórias (IBGE, 2015). Ao analisarem a Exclusão Intraescolar (UNESCO, 2017), isto é, a condição de alunos que apresentam aprendizagem incompatível à esperada para o seu nível de escolarização a partir de evidências da Prova Brasil de 2007 a 2013, pesquisadores consideraram que, em leitura e matemática, os alunos de 5º e 9º anos permaneceram majoritariamente no nível básico, ou seja, apresentaram desempenho parcial/rudimentar da competência mensurada e com necessidade de reforço. Também afirmaram que a quantidade de alunos no nível abaixo do básico é sempre muito elevada, considerando-se que proficiências aceitáveis neste nível seriam de 5%, enquanto tivemos 7,2% neste patamar em leitura entre 2011 e 2013 (UNESCO, 2017). Isso faz transparecer que não pode ser descartada a pesquisa sobre intervenções em práticas colaborativas à facilitação da aprendizagem da linguagem escrita. Neste contexto, em sistemas alfabéticos, é crescente o estudo da metalinguagem (CARDOSO-MARTINS; FRITH, 1999; GOMBERT, 2003; MALUF; CARDOSO-MARTINS, 2013; REGO, 1993; REGO; BUARQUE, 1997; SANTOS; MALUF, 2004).

Para Gombert (1992), a metalinguagem é uma capacidade cognitiva que faz parte do campo metacognitivo. São exemplos de atividades metacognitivas: a cognição sobre a memória

(também conhecida como metamemória), a cognição sobre a atenção (chamada de meta-atenção) e a atenção sobre a linguagem (ou metalinguagem). A metalinguagem envolve diferentes tipos de habilidades tais como segmentar e manipular a fala em suas diferentes unidades (palavras, sílabas e fonemas); separar as palavras de seus referentes, ou seja, distinguir significados e significantes; perceber semelhanças sonoras entre palavras e julgar coerência semântica e sintática de enunciados e/ou sentenças. É consenso, entre diferentes pesquisadores, que a *metalinguagem* além de se referir à reflexão consciente sobre a linguagem, refere-se também à manipulação intencional das estruturas linguísticas, associando, portanto, aspectos cognitivos e psicolinguísticos. São exemplos de habilidades metalinguísticas: as consciências fonológica, lexical, sintática, semântica e morfológica (GOMBERT, 2003; CORREA, 2004).

A consciência fonológica (CF) é a capacidade de refletir e manipular de forma consciente e intencional a fala e se constitui de diferentes níveis perceptivos, por exemplo: a percepção de palavras curtas e compridas, o reconhecimento da repetição do conjunto dos mesmos sons no início de palavras (aliteração) ou no final dessas (rima) e, finalmente, a decomposição da linguagem oral em palavras, sílabas e fonemas (BARRERA; MALUF, 2003; GOMBERT, 2003; DINIZ, 2008; DINIZ; LINS, 2015). Diferentes níveis de consciência fonológica se desdobram em distintas relações de complexidade, que evoluem da percepção e manipulação de segmentos mais amplos da fala, como palavras e sílabas, ao reconhecimento e à manipulação intencionais de segmentos mais independentes, como os fonemas. A discriminação e a manipulação de fonemas têm sido consideradas habilidades de maior complexidade cognitiva e mais desejáveis para impactar beneficentemente sobre a aquisição das tecnologias do ler e do escrever.

Tem ganhado espaço, expressivamente, a ideia de que para aprender a ler e a escrever em línguas alfabéticas é preciso compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, o que envolve diferentes habilidades de consciência fonológica. Essa informação tem sido confirmada por pesquisas interventivas envolvendo habilidades metafonológicas em níveis de prevenção e de recuperação no enfrentamento de dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita, em especial, com crianças pré-escolares ou com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (CARDOSO-MARTINS; FRITH, 1999; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; BARRERA; MALUF, 2003; GUIMARÃES, 2003; MORESCHI; BARRERA, 2017; SANTOS; BARRERA, 2017).

A consciência sintática refere-se à reflexão ou manipulação consciente da estrutura gramatical de frases. Significa reconhecer que a linguagem possui um sistema de regras e que é preciso combinar categorias gramaticais ou palavras entre si de modo a produzir frases que tenham sentido. Essa habilidade favorece tanto aos processos de decodificação como os de compreensão de leitura e de escrita. Autores como Tunmer, Nesdale e Wright (1987), concordam que crianças que manifestam maior sensibilidade à organização sintático-semântica de frases/sentenças utilizam melhor o contexto para ler palavras desconhecidas e compreendem melhor a língua escrita. Atividades que envolvem completar palavras em um texto ou corrigir sentenças sintaticamente incorretas geralmente são utilizadas para avaliar o desempenho de crianças em consciência sintática. Pratt, Tunmer e Bowey (1984 conforme citados por BARRERA, 2000) propuseram correção de sentenças com ausência de algum componente gramatical ou com erros de concordância verbal ou nominal, de forma que as crianças ficassem atentas à estrutura da frase e não ao seu significado. Correa (2004) reconheceu que tarefas de julgamento ou de aceitabilidade, de repetição, de localização e de produção ou de completamento, de repetição e de analogia sintática podem também ser usadas como atividades ou instrumentos de avaliação. Entretanto, esta autora e a literatura, de modo geral, realçam a necessidade de serem aprofundados os estudos na área quanto à mensuração, ao desenvolvimento dessa habilidade e às suas relações com a leitura e a escrita, já que sua investigação é muito menos volumosa do que estudos sobre a dimensão fonológica (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006; NAZARI, 2010; GODOY; FORTUNATO; PAIANO, 2014).

Estudos envolvendo a metalinguagem também mostram que são menos numerosas pesquisas sobre efeitos de intervenções do que estudos de avaliação, sobretudo com crianças falantes do português brasileiro, e que há insuficiência de estudos sobre impactos de intervenções, seja pelos métodos empregados nas pesquisas, seja pelas habilidades e/ou variáveis mensuradas, ou até mesmo pelas etapas de escolaridade analisadas, entre outras possibilidades (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006; NAZARI, 2010; GODOY, FORTUNATO; PAIANO, 2014; MORESHI; BARRERA, 2017; SANTOS; BARRERA, 2017). Porém, de acordo com a literatura, estudos interventivos, independentemente de suas singularidades e nuances, necessitam ser publicizados, a fim de colaborarem para a evolução de pesquisas e práticas mais eficazes no âmbito da linguagem escrita. Assim, foram objetivos específicos desta pesquisa: 1) Investigar a influência de um programa de intervenção, com vistas ao desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência sintática, sobre o

desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita em crianças que apresentassem diferentes desempenhos e, inclusive, atrasos nessa aprendizagem, nos primeiros anos de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental; 2) Fornecer subsídios na área da alfabetização que possam ser utilizados na prática docente para a aquisição de habilidades de linguagem escrita no ensino fundamental.

2 Método

Este estudo teve um delineamento do tipo experimental realizado com um grupo experimental (GE) e um grupo controle (GC), em três fases: pré-teste e pós-teste para todos os participantes e intervenção para o grupo experimental em sala de aula, junto aos demais colegas da classe.

2.1 Participantes, instrumentos e procedimentos

Participaram da pesquisa 44 alunos de ambos os sexos, de duas classes regulares de 2ª séries do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Campinas, no ano letivo de 2006. As idades das crianças no GE variaram de 8 a 10 anos, com um sujeito na idade de 12 anos, e no GC as idades variaram de 8 a 11 anos. A escola atendia alunos provenientes de mais de 20 ocupações nas quais muitos moradores não usufruíam água encanada, energia elétrica, pavimentação ou coleta de lixo. Como *procedimento ético*, houve consentimento informado da Gestão Escolar e dos responsáveis pelas turmas envolvidas. Para selecionar os participantes da pesquisa, um pré-teste – ditado de palavras – foi aplicado coletivamente às crianças de quatro turmas de 2ª série que havia na escola. Permaneceram como sujeitos da pesquisa as duas turmas que apresentaram os menores desempenhos nessa tarefa. Mas, como os grupos não eram equivalentes em termos de resultados, a uma dessas turmas foi atribuída aleatoriamente a condição de grupo controle e à outra turma a condição de grupo experimental.

Para o pré-teste foram usados estes cinco instrumentos: 1) Escrita de palavras: sob ditado; 2) Escrita de frases: sob ditado; 3) Leitura e compreensão de frases; 4) Tarefas de consciência fonológica; e 5) Tarefas de consciência sintática. O primeiro instrumento, Escrita de palavras: sob ditado, foi aplicado conforme Guimarães (2003). Consiste em dois conjuntos (A e B), cada um contendo 18 palavras regulares e irregulares de alta e baixa frequência de

ocorrência. No pré-teste utilizou-se o conjunto “A”, de aplicação coletiva e em uma mesma sessão. A ordem das palavras foi determinada por sorteio: Empada; Galinha; Chuva; Amanhã; Hoje; Casa; Papai; Nora; Cabras; Festa; Açude; Feliz; Boxe; Batalha; Vila; Hino; Usam; Pássaro. O pesquisador solicitou que as crianças escrevessem, do modo como sabiam, as palavras que seriam ditadas. Análise: a pontuação atribuída a cada palavra variou de 0 a 4. A pontuação máxima por criança seria de 72 pontos. Categorias de análise: (0) – protocolo de resposta em branco; não utilizava letras ou escrevia letras de forma aleatória, sem relação alguma com a palavra ditada; (1) – escrita com muitos erros, mas que ao menos já utilizava a letra inicial da palavra ditada; (2) – resposta que ao menos evidenciasse uma escrita próxima da fonética da palavra ditada; (3) – escrita ortográfica com erro mínimo: um grafema ou erro de acentuação; (4) – escrita ortográfica correta, sem erro.

O segundo instrumento, Escrita de frases: sob ditado, foi aplicado conforme Sousa (2005). O instrumento de Sousa (2005) é composto de 20 frases. Neste estudo, foram utilizadas dez frases para escrita no pré-teste e dez frases para escrita no pós-teste, com aplicação coletiva das frases em uma mesma sessão. A ordem das frases no pré e no pós-teste foi determinada por sorteio, e a aplicação ocorreu em um dia diferente da aplicação do ditado de palavras. O pesquisador usou o mesmo procedimento de aplicação da prova de escrita de palavras. Ordem das frases ditadas foi: O menino pula; O menino e o gato; O menino come o doce; O menino joga bola; Zezé arruma o cabelo; A menina grita; A menina dança; Beto bebe leite da geladeira; Zezé vai para a praia; Beto viu a comida na mesa. A pontuação variou de 0 a 4. A pontuação máxima por criança seria de 40 pontos. As categorias usadas foram: (0) – escrita de frases sem palavras escritas corretamente; (1) – escrita de frases com alguma ou poucas palavras escritas corretamente; (2) – escrita de frases que permitia alguma compreensão, pois usava escrita fonética de palavras; (3) – escrita que permitia a compreensão da frase, embora pudesse conter alguma palavra quase incompreensível; (4) – frase escrita corretamente.

Para o terceiro instrumento, Leitura e compreensão de frases, optou-se por manter frases originalmente utilizadas por Sousa (2005), mas com algumas alterações em nível de complexidade. Das 20 pranchas utilizadas por Sousa (2005), foram utilizadas no pré-teste 10 pranchas, sendo 5 com sílabas simples (constituídas por consoante e vogal) e 5 com sílabas complexas (constituídas de terminações em “r”, “r” intervocálico, dois “rr”, dígrafos “nh” e “ch”, “n” no final da sílaba e “ç”). As frases para o pré-teste e a sua ordem de apresentação foram sorteadas, e a aplicação foi individual. Explicou-se às crianças que elas deveriam ler uma

frase apresentada em uma prancha que continha 4 gravuras e escolher, dentre as gravuras, aquela que correspondia à frase lida. Antes da avaliação, houve duas pranchas para a tarefa de treino: Lili pega a flor; Lili toma sorvete. Ordem das frases para a tarefa de avaliação: 1. O menino dormiu na árvore. 2. O macaco come banana. 3. Zezé vai dormir de gorro. 4. O menino corre. 5. A árvore caiu. 6. Zezé toma banho de chuveiro. 7. Lili pegou a boneca. 8. Zezé nada no rio. 9. Lili pegou o gato no colo. 10. Zico deu o lápis para Dedé. A pontuação atribuída à leitura de cada frase variou de 0 a 4. A pontuação máxima por criança seria de 40 pontos, de acordo com as categorias: (0) – tentativa malsucedida de leitura; (1) – tentativas de leitura com recorte de sílabas; (2) – leitura com muitos erros; lê algumas palavras; reconhece letras; a leitura da frase não flui; (3) – leitura da frase, embora com erros; alguma palavra não foi lida; leitura aceitável, mas sem compreensão; ou leu e compreendeu, mas fez leitura silábica; (4) – leitura correta com compreensão, isto é, com escolha da gravura que corresponde à frase lida.

Para o quarto instrumento, Tarefas de consciência fonológica, foram aplicadas individualmente quatro tarefas elaboradas pela pesquisadora com base na literatura especializada (BARRERA; MALUF, 2003; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; CARDOSO-MARTINS; FRITH, 1999; GUIMARÃES, 2003; REGO, 1993; 1995; REGO; BUARQUE 1997; SANTOS; MALUF, 2004; SANTOS, 2005; SOUSA, 2005), envolvendo identificação de rima e de aliteração, subtração de fonemas iniciais e segmentação silábica. A aplicação de cada uma das tarefas foi feita no pré e pós-teste pela pesquisadora com a colaboração de uma auxiliar de pesquisa treinada pela própria pesquisadora para trabalhar com o grupo controle. Cada tarefa continha 6 itens, precedidos de 2 itens de treinamento. Foi atribuído zero para respostas incorretas e um ponto para cada resposta correta. O escore podia variar de 0 a 6 pontos.

O quinto e último instrumento, Tarefas de consciência sintática, teve aplicação individual e era composto por duas tarefas, elaboradas pela pesquisadora com base na literatura especializada (BOWEY, 1986; REGO, 1993; REGO, 1995; REGO; BUARQUE 1997; BARRERA; MALUF, 2003; CORREA, 2004). As tarefas envolviam a avaliação das habilidades de correção de sentenças desordenadas e de complementação de lacunas em sentenças isoladas. Cada tarefa tinha 6 itens de avaliação, precedidos de 2 itens de treinamento. Os sujeitos recebiam um ponto por resposta correta, sendo que o máximo era 6 pontos.

3 Programa de intervenção

Elaborado e conduzido pela própria pesquisadora, com base nos estudos de Barrera e Maluf (2003); Bowey (1986); Capovilla e Capovilla (2000); Correa, (2004); Rego (1993), Rego (1995); Rego e Buarque (1997); Santos e Maluf (2004) e Santos (2005). O programa constituiu-se de 16 sessões com 22 atividades metafonológicas e de 15 sessões com 6 atividades metassintáticas, podendo envolver a realização de uma atividade nova ou a revisão de uma atividade anteriormente proposta. Cada sessão teve 50 minutos de duração.

3.1 Atividades de intervenção em consciência fonológica

Nas sessões 01 a 07, foram propostas nove atividades que envolviam a detecção e produção de aliterações e de rima e uma atividade de consciência silábica que envolvia a segmentação e contagem de sílabas. Foram utilizados jogos com versos, brincadeiras de roda, quadrinhas, trava-línguas e cartões com figuras que permitissem o pareamento de palavras de acordo com o som inicial ou o som final. Também foram usados jogos com listas de palavras, blocos e cartões coloridos para representar os fonemas e as sílabas das palavras na atividade de segmentação e contagem de fonemas. Nas sessões 08 e 09, foram propostas três atividades de consciência fonêmica em nível de subtração e de adição de fonemas iniciais e finais, seguidas de uma atividade de treinamento de correspondência grafema-fonema. Para as três primeiras atividades foram utilizados jogos com listas de palavras selecionadas pelo experimentador. Palavras iniciadas com consoante seguida de vogal, palavras iniciadas por encontros consonantais e palavras inventadas ou pseudopalavras. Nas sessões 10 a 12, foram propostas quatro atividades: grafofônica, treinamento em consciência fonológica por meio de tarefas de consciência fonêmica e consciência silábica, em níveis de segmentação, contagem, síntese e inversão de fonemas e de sílabas. Nas sessões 13 a 16, enfocou-se a consciência de palavras com quatro atividades: segmentação de frases em palavras, verificação de comprimento de frases e substituição de palavras e pseudopalavras em uma frase.

3.2 Atividades de intervenção em consciência sintática

Nas sessões 01 e 02, foram propostas duas atividades: tarefas de complementação de lacunas em sentenças isoladas e em um texto. Utilizou-se uma lista de sentenças isoladas elaboradas pelo experimentador, nas quais havia ausência de palavras de diferentes categorias gramaticais: verbos, preposição, artigo, adjetivo, numeral, pronome e substantivo e texto com lacunas para complementação. Nas sessões 03 a 07, foram propostas três atividades de treinamento na habilidade de julgar ou discriminar, corrigir e produzir sentenças sintaticamente incorretas, envolvendo a discriminação de sentenças gramaticalmente incorretas ou com anomalias morfológicas e a correção da inversão na ordem dos componentes das frases [sujeito/verbo/artigo/adjetivo/substantivo e etc.], bem como a produção de sentenças desordenadas. Utilizaram-se listas de sentenças elaboradas pelo experimentador para serem discriminadas, lista de sentenças desordenadas para serem corrigidas e cartões com gravuras. Na sessão 08, foi proposta uma atividade de treinamento em habilidade de refletir sobre três categorias gramaticais de palavras: verbos, substantivos e adjetivos, envolvendo a classificação ou a categorização de palavras. Essa atividade foi elaborada pela pesquisadora deste estudo, a partir do instrumento utilizado por Rego e Buarque (1997). Foram utilizados cartões com palavras que deveriam ser lidas pelo pesquisador. Finalmente, nas sessões 09 a 15, as atividades de treinamento propostas foram revisadas. As sessões do programa de intervenção ocorreram três vezes por semana durante cinco semanas consecutivas.

3.3 Pós-teste

No pós-teste manteve-se a origem das tarefas de avaliação utilizadas no pré-teste para escrita, leitura e habilidades metalinguísticas. Utilizaram-se os mesmos procedimentos de aplicação e de análise com modificação do conteúdo das tarefas. Mas garantiu-se a sua comparabilidade. Em escrita de palavras, foi aplicada a lista de palavras do conjunto “B”, utilizada por Guimarães (2003). Para escrita de frases, foram utilizadas dez frases do instrumento de leitura de Sousa (2005) que não foram usadas para avaliação de escrita no pré-teste. A avaliação de leitura ocorreu por meio da mesma medida utilizada no estudo de Sousa (2005). Foram utilizadas as 10 pranchas não utilizadas para leitura no pré-teste do presente estudo, mas utilizadas para a prova de escrita de frases do pré-teste. Nas tarefas de consciência

fonológica: foram realizadas 4 tarefas compostas de 6 itens de avaliação envolvendo identificação de rima e de aliteração, subtração de fonemas iniciais e segmentação silábica. Houve 2 itens de treino para cada tarefa de avaliação. Nas tarefas de consciência sintática, foram utilizadas 2 tarefas compostas de 6 itens cada, com 2 itens de treino, antes da avaliação: T1: Correção de Sentenças Desordenadas; T2: Complementação de Lacunas.

4 Procedimentos de análise de dados

Após a coleta de dados no pré e pós-teste procedeu-se à classificação e ao processamento desses dados, de acordo com os procedimentos de análise, conforme já descritos, para cada uma das tarefas utilizadas neste estudo. Os dados foram submetidos ao teste estatístico T de Student de significância (conforme Tabelas 1, 2, 3 e 4), para comparar os resultados do pré e pós-teste e avaliar se houve diferença estatisticamente significativa entre eles. Isto é, verificar o efeito do programa de intervenção sobre cada uma das habilidades avaliadas comparando-se o pré e pós-intervenção. Assim, a análise dos resultados tratará de duas questões básicas. Primeiro, apresentaremos o desempenho dos sujeitos do GE e do GC em cada uma das tarefas utilizadas nas duas ocasiões de testagem, envolvidas no presente estudo, pré e pós-teste. Concomitantemente, nos voltaremos para a comparação das médias obtidas pelos dois grupos no pré e no pós-teste em cada uma das tarefas, com a finalidade de interpretar as seguintes questões: A diferença entre as pontuações obtidas no pré e no pós-teste é estatisticamente significativa para o grupo experimental e para o grupo controle? Onde houve efeito do programa de intervenção? Os resultados serão discutidos considerando-se a literatura especializada.

5 Resultados

Nas Tabelas 1 e 3 encontram-se o desempenho dos sujeitos do GE e do GC em cada uma das tarefas utilizadas no pré e no pós-teste. Nas Tabelas 2 e 4 há a comparação das médias obtidas pelos dois grupos no pré e no pós-teste em cada uma das tarefas, a fim de interpretar se a diferença entre as pontuações obtidas pré e pós-teste é estatisticamente significativa para o grupo experimental e para o grupo controle.

Tabela 1 – Estatística das amostras pareadas para o GE (Desempenho dos sujeitos do GE em cada uma das tarefas utilizadas nas duas ocasiões de testagem: no pré e pós-teste)

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Escrita de palavras_Pré	39,09	22	24,380	5,198
	Escrita de palavras_Pós	44,23	22	21,280	4,537
Pair 2	Escrita de frases_Pré	18,77	22	14,455	3,082
	Escrita de frases_Pós	19,41	22	12,968	2,765
Pair 3	Leitura_Pré	22,55	22	18,327	3,907
	Leitura_Pós	27,86	22	13,257	2,826
Pair 4	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pré	4,73	22	1,486	,317
	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pós	5,64	22	,953	,203
Pair 5	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pré	4,68	22	1,460	,311
	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pós	5,36	22	1,093	,233
Pair 6	Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pré	2,73	22	2,622	,559
	Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pós	3,95	22	2,554	,544
Pair 7	Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pré	4,05	22	2,104	,449
	Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pós	5,36	22	1,136	,242
Pair 8	Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pré	2,32	22	2,009	,428
	Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pós	4,50	22	1,819	,388
Pair 9	Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pré	3,05	22	1,588	,339
	Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pós	4,36	22	1,814	,387

a. Grupo = Experimental

Fonte: Diniz, 2008, p. 257.

Tabela 2 – Teste das amostras pareadas para o GE (Comparação das médias obtidas pelo GE no pré e no pós-teste em cada uma das tarefas)

Paired Samples Test^a

		Paired Differences		Std. Error	t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Mean			
Pair 1	Escrita de palavras_Pré - Escrita de palavras_Pós	-5,14	6,556	1,398	-3,675	21	,001
Pair 2	Escrita de frases_Pré - Escrita de frases_Pós	-,64	6,004	1,280	-,497	21	,624
Pair 3	Leitura_Pré - Leitura_Pós	-5,32	11,684	2,491	-2,135	21	,045
Pair 4	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pré - Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pós	-,91	1,444	,308	-2,952	21	,008
Pair 5	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pré - Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pós	-,68	1,524	,325	-2,098	21	,048
Pair 6	Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pré - Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pós	-1,23	2,224	,474	-2,588	21	,017
Pair 7	Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pré - Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pós	-1,32	2,124	,453	-2,910	21	,008
Pair 8	Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pré - Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pós	-2,18	2,805	,598	-3,648	21	,002
Pair 9	Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pré - Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pós	-1,32	1,756	,374	-3,520	21	,002

a. Grupo = Experimental

Fonte: Diniz, 2008, p. 258.

Tabela 3 – Estatística das amostras pareadas para o GC (Desempenho dos sujeitos do GC em cada uma das tarefas utilizadas nas duas ocasiões de testagem: no pré e pós-teste)

		Paired Samples Statistics ^a			
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Escrita de palavras_Pré	45,77	22	15,991	3,409
	Escrita de palavras_Pós	47,45	22	14,533	3,098
Pair 2	Escrita de frases_Pré	19,50	22	9,138	1,948
	Escrita de frases_Pós	21,05	22	8,295	1,769
Pair 3	Leitura_Pré	29,73	22	11,736	2,502
	Leitura_Pós	32,27	22	9,958	2,123
Pair 4	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pré	5,41	22	,854	,182
	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pós	5,59	22	,908	,194
Pair 5	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pré	5,41	22	,734	,157
	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pós	5,64	22	,658	,140
Pair 6	Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pré	2,14	22	2,210	,471
	Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pós	2,00	22	2,268	,483
Pair 7	Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pré	4,95	22	1,463	,312
	Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pós	5,27	22	,935	,199
Pair 8	Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pré	2,77	22	1,998	,426
	Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pós	4,41	22	1,297	,276
Pair 9	Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pré	2,91	22	1,716	,366
	Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pós	4,36	22	1,677	,358

a. Grupo = Controle

Fonte: Diniz, 2008, p. 259.

Tabela 4 – Teste das amostras pareadas para o GC (Comparação das médias obtidas pelo GC no pré e no pós-teste em cada uma das tarefas)

		Paired Samples Test ^a						
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Pair 1	Escrita de palavras_Pré - Escrita de palavras_Pós	-1,68	6,305	1,344	-1,251	21	,225	
Pair 2	Escrita de frases_Pré - Escrita de frases_Pós	-1,55	5,078	1,083	-1,428	21	,168	
Pair 3	Leitura_Pré - Leitura_Pós	-2,55	3,515	,749	-3,397	21	,003	
Pair 4	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pré - Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pós	-,18	1,140	,243	-,748	21	,463	
Pair 5	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pré - Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pós	-,23	,813	,173	-1,312	21	,204	
Pair 6	Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pré - Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pós	,14	1,959	,418	,326	21	,747	
Pair 7	Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pré - Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pós	-,32	1,287	,274	-1,160	21	,259	
Pair 8	Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pré - Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pós	-1,64	1,761	,375	-4,360	21	,000	
Pair 9	Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pré - Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pós	-1,45	2,345	,500	-2,910	21	,008	

a. Grupo = Controle

Fonte: Diniz, 2008, p. 260.

Considerando-se as Tabelas 2 e 4, comparando-se as médias obtidas no pré e pós-teste de cada um dos grupos (GE e GC), através do teste T de Student, observa-se que o GE apresenta uma média muito superior ($p=0,001$) ao GC, tendo obtido o GC $p=0,225$ na tarefa de escrita de palavras. Significa dizer que a diferença entre as pontuações obtidas no pré e pós-teste para o GE não pode ser atribuída ao acaso. Em vez disso, deveu-se, muito provavelmente, ao efeito da intervenção. Em escrita de frases, a comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de

testagem de ambos os grupos demonstrou não haver diferenças estatisticamente significativas nos resultados relacionados a esta tarefa, já que o GE obteve $p=0,624$ e o GC obteve $p=0,168$. Entretanto, os resultados indicaram uma tendência na direção do progresso. Em leitura de frases, a análise das médias obtidas no pré e pós-teste para cada um dos grupos mostrou haver uma diferença estatisticamente significativa no desempenho pós-teste para o GE e o GC, visto que o GE obteve $p=0,045$ e o GC obteve $p=0,003$. Deve-se considerar que os resultados obtidos pelo GC podem ser explicados, muito provavelmente, pelo fato de inicialmente este grupo já ter apresentado desempenho melhor em leitura que o GE (ver Tabelas 1 e 3). Neste caso, as diferenças de desempenho entre os grupos devem levar em conta variáveis como as condições de sala de aula e o professor.

No desenvolvimento da consciência fonológica, em habilidades de identificação de rimas e de identificação de aliterações, a comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem mostrou que o GE se desenvolveu bastante em rima ($p=0,008$) e aliteração ($p=0,048$). No GC, a comparação entre os resultados do pré e do pós-teste não revelou diferença estatisticamente significativa, pois o GC obteve $p=0,463$ em rima e $p=0,204$ em aliteração. Assim, houve diferença estatisticamente significativa no resultado pós-intervenção para o grupo experimental. Na habilidade de subtração de fonema inicial, a comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem mostrou que o GE se desenvolveu significativamente, apresentando $p=0,017$. O mesmo não ocorreu para o GC, que apresentou $p=0,747$. Vale mencionar que a habilidade de reconhecer fonemas incide diretamente nos desempenhos em leitura e escrita, situação que explica a melhoria, pós-intervenção, do desempenho em linguagem escrita do grupo experimental. Em segmentação fonológica da palavra em sílabas, a comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem de ambos os grupos demonstrou que somente o grupo experimental progrediu significativamente, já que o GE obteve $p=0,008$ e o GC obteve $p=0,259$.

No desenvolvimento da consciência sintática, em correção de sentenças desordenadas, a comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem de ambos os grupos, através do teste T de Student, demonstrou haver diferenças significativas nos resultados relacionados a esta tarefa, já que o GE obteve $p=0,002$ e o GC obteve $p=0,000$. Embora esses resultados tenham indicado uma alta tendência na direção do progresso, pode-se dizer que os dois grupos estão sob efeito de um ensino e que esses resultados, a princípio, não poderiam ser atribuídos ao efeito do programa de intervenção, mas ao ensino-aprendizagem escolar. Em

complementação de lacunas em sentenças isoladas, a comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem de ambos os grupos, através do teste T de Student, demonstrou haver diferença significativa entre os resultados relacionados a esta tarefa para o grupo experimental, ocorrendo o mesmo para o grupo controle, já que o GE obteve $p=0,002$ e o GC obteve $p=0,008$. No entanto, os resultados do GE indicaram maior tendência na direção do progresso por parte deste grupo, nesta tarefa.

6 Discussão dos resultados

Sintetizando, pode-se afirmar que a intervenção proposta foi principalmente efetiva em aumentar significativamente o desempenho em tarefa de escrita de palavras dos sujeitos do grupo experimental. Nas análises das pontuações obtidas em escrita de palavras foi observado que o GE teve maior progresso, cerca de 13,14%, da testagem pré-intervenção para a pós-intervenção que o GC, com cerca de 3,7% de avanço sobre o escore inicial. Os resultados obtidos se mostraram de acordo com os encontrados na literatura especializada (REGO, 1993; REGO, 1995; CARDOSO-MARTINS, 1999; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; BARRERA; MALUF, 2003; GUIMARÃES, 2003; SANTOS; MALUF, 2004; CARNIO; SANTOS, 2005). Isto é, grupos com maiores escores em leitura e escrita também apresentaram maiores escores em habilidades metalinguísticas. E, conforme sugere a literatura, o treino em consciência fonológica produziu ganhos na escrita de palavras. Na leitura, o GE progrediu significativamente, mas o GC também progrediu.

Os estudos de Capovilla e Capovilla (2000) confirmaram que o treino em consciência fonológica e em correspondência grafema-fonema pode produzir ganhos nos desempenhos nestas mesmas habilidades por crianças com baixo nível socioeconômico. Assim, os resultados do presente estudo permitem afirmar que os ganhos significativos obtidos em consciência fonológica são efeitos do treino. Como suporte a essa afirmação, os resultados encontrados no presente estudo demonstraram, através do teste T de Student, que enquanto o grupo experimental obteve progressos significativos nas tarefas de identificação de rimas ($p=0,008$), identificação de aliterações ($p=0,048$), subtração de fonema inicial ($p=0,017$) e segmentação fonológica da palavra em sílabas ($p=0,008$), o mesmo não ocorreu com o grupo controle nessas tarefas. Para o GC, os avanços não foram elevados nem significativos.

Entretanto, nas tarefas de consciência sintática, ambos os grupos, GE e GC, se desenvolveram, na medida em que na tarefa de correção de sentenças desordenadas o GE obteve $p=0,002$ e o GC obteve $p=0,000$. E em tarefa de complementação de lacunas em sentenças isoladas o GE obteve $p=0,002$ e o GC obteve $p=0,008$. Em virtude desses resultados, poderíamos hipotetizar, a princípio, que os níveis de significância obtidos no grupo experimental não poderiam ser atribuídos a efeitos da intervenção. Em vez disso, em ambos os grupos, os resultados significativos nessas tarefas seriam atribuídos à variável professor, já que as condições familiares e socioeconômicas das crianças mostraram-se semelhantes, conforme o Projeto Pedagógico da escola. Porém, essa hipótese não parece suficientemente consistente para explicar os ganhos obtidos no grupo experimental. Pois, de acordo com o observado pela própria pesquisadora, não fazia parte das práticas escolares cotidianas oferecer às crianças treino em habilidades metalinguísticas. Uma possível inferência é a de que o desenvolvimento do GC tenha sido, em especial, devido a práticas que a professora utilizava com as crianças dessa sala, visto que as crianças deste grupo demonstraram desempenhos iniciais em leitura e em escrita melhores que os desempenhos do GE, situação que talvez tenha facilitado o desempenho dessas crianças em tarefas de consciência sintática. Porém, considerando-se que o treino foi uma novidade para o GE e que os aumentos nos desempenhos do GE foram muito relevantes, comparando-se as médias pré e pós-intervenção, uma hipótese, neste caso, é a de que os ganhos deste grupo em consciência sintática, para além do fator professor, também se devem pelos efeitos de intervenção.

Para melhor compreender os resultados em consciência sintática, vale realçar que, para Guimarães (2003), as experiências em leitura e escrita aperfeiçoam a habilidade metassintática. Desse modo, os desempenhos iniciais em linguagem escrita do GC e os ganhos obtidos especialmente em escrita durante a intervenção para o GE possivelmente facilitaram o desenvolvimento nas tarefas de consciência sintática utilizadas pós-intervenção. E, de acordo com os resultados de Sousa (2005), a habilidade metassintática, sob a forma de atividades de correção de violação na ordem das sentenças, favorece a decodificação. No entanto, os resultados pareceram sugerir que o fato de o desempenho das crianças do GE ter tido grande desenvolvimento em aspectos da consciência fonológica é a principal explicação da melhoria de desempenho das crianças em escrita de palavras, visto que ambos os grupos, GC e GE, tiveram ganhos muito relevantes em consciência sintática e, ainda assim, o GC não teve desenvolvimento significativo nem proeminente na tarefa de escrita de palavras no pós-teste.

Ambos os grupos também se desenvolveram na leitura de frases. Parece pertinente hipotetizar que o bom desempenho em consciência sintática pode ter contribuído para melhor performance em leitura em ambos os grupos.

No presente estudo, optou-se por administrar o treino a uma turma real de alunos com diversidade de rendimento em escrita, em sua própria classe. Outra especificidade foi a de as crianças do GE terem sido expostas a apenas duas atividades de correspondências grafofônicas em todo o programa de intervenção, dessemelhantes das crianças do GE dos estudos de Capovilla e Capovilla (2000), as quais tiveram treinamento grafofônico desde a primeira sessão de intervenção. Essa situação talvez possa explicar também menores resultados do desempenho em leitura após o treino, comparando-se ao desenvolvimento em escrita, no caso do GE neste estudo, já que, de acordo com os resultados encontrados por Capovilla e Capovilla (2000), o treino em correspondência grafema-fonema também produz ganhos que se estendem às habilidades de leitura em voz alta. Apesar dessa possível limitação, um diferencial no presente estudo foi que, associado às atividades de consciência fonológica, se propôs também atividades de consciência sintática. Conforme a literatura tem demonstrado, melhores desempenhos em consciência sintática estão relacionados a melhores desempenhos em linguagem escrita. Assim, apesar de as atividades de correspondências grafema-fonema não terem sido realizadas exaustivamente, as atividades de consciência sintática podem ter servido como uma compensação para os progressos em leitura e em escrita.

Finalmente, pode-se dizer que a intervenção claramente favoreceu o GE na escrita de palavras e na leitura de frases, assim como no desenvolvimento da consciência fonológica. Desse modo, as especificidades metodológicas escolhidas neste estudo nos permitem afirmar que um programa de intervenção constituído de diferentes habilidades metalinguísticas, aplicado em situação real de sala de aula, passível de utilização pelo próprio professor, favorece tanto a aquisição de habilidades de linguagem escrita, quanto o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

7 Considerações finais

Fazemos os seguintes destaques: 1) no que diz respeito à escrita, os resultados se mostraram efetivos para a escrita de palavras e não para a escrita de frases. Assim, por um lado, o estudo demonstrou que reconhecer e escrever palavras não assegura, por si só, o

desenvolvimento de habilidades que requeiram o encadeamento sintático das palavras para formar uma unidade de sentido ou uma sentença. Por outro lado, esses resultados sugeriram a necessidade de se refletir sobre atividades que resultem em benefícios mais diretos para a habilidade de escrever sentenças, como frutos de situação de intervenção; 2) Uma última hipótese investigada – crianças que se encontrassem na 2ª série do ensino fundamental, com defasagem idade/série escolar (9 anos ou mais), apresentariam atrasos na aquisição da linguagem escrita, no desenvolvimento das habilidades metafonológicas e metassintáticas e seriam beneficiadas pelo programa de intervenção – também foi confirmada, embora não tenha havido uma linearidade entre ter 9 anos e apresentar baixo desempenho. No GE havia uma criança de 12 anos, uma criança de 10 anos e 7 crianças na idade de 9 anos. Nem todas as crianças na idade de 9 anos eram repetentes. Entretanto, a hipótese nos permite olhar para esse conjunto de crianças nas idades de 9, 10 e 12 anos como os alunos mais velhos da classe do GE, visto que a maior parte das crianças restante naquela classe tinha 8 anos de idade. De fato, 6 das 9 crianças desse grupo mais velho não chegaram a alcançar 50% da pontuação máxima na pré-testagem de escrita de palavras. Desse número de crianças, individualmente, as pontuações variaram de zero a 32 pontos, sendo que o escore nesta tarefa poderia variar de zero a 72 pontos. O efeito intervenção possibilitou avanços que variaram em 10,53%, 18,92%, 25,58%, 31,25%, 68,42%, 100% e 733,3%. Uma criança que havia obtido pontuação zero no pré-teste alcançou 23 pontos no pós-teste. Finalmente, pode-se afirmar que os resultados obtidos no presente estudo demonstram a eficácia do treino em habilidades metalinguísticas voltadas para o desenvolvimento das tecnologias do ler e do escrever. Esses resultados também fornecem subsídios na área da alfabetização que podem ser utilizados na prática docente para a aquisição de habilidades de linguagem escrita no ensino fundamental, em situação real em sala de aula, na medida em que o programa de intervenção, neste artigo referido, sugere atividades simples, lúdicas e de baixo custo, cuja efetividade foi demonstrada, sem artificializar a metodologia da pesquisa.

A literatura especializada continua a demonstrar a atualidade do tema tratado na presente pesquisa, bem como a sua relevância para a Educação e suas interfaces com áreas afins como, por exemplo, a Psicologia e a Linguística, ao buscarem contribuir para a facilitação da aprendizagem da linguagem escrita (LEITE; BRITO; MARTINS-REIS; PINHEIRO, 2018; BARRERA; RIBEIRO; VIANA, 2019; SOUZA, 2020).

REFERÊNCIAS

BARRERA, Sylvia Domingos. *Linguagem Oral e Alfabetização: Um Estudo sobre Variação Lingüística em Crianças da 1ª Série do Ensino Fundamental*. 2000. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade Estadual de São Paulo, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, São Paulo, 2000.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BARRERA, Sylvia Domingos; RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda Leopoldina. Efeitos de Intervenções em Letramento Emergente: Uma Revisão Bibliográfica na Base SciELO. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 35, e3531, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/KFRt7Zfg7yrPHb3Pg94DtZS/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BOWEY, Judith. A. Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, Amsterdam, v. 2, n. 41, p. 282-299, 1986.

BRASIL. Câmara dos Deputados: Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. Relatório final. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

CAPOVILLA, Alessandra G. S; CAPOVILLA, Fernando C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/hjw35SdqgzJ6w4LQtxzYVPk/>. Acesso em: 04 ago. 2004.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; FRITH, Uta. Consciência fonológica e habilidade de leitura na Síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-15, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/c4zkm7L47q3FsKvq8sPXM8M/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2004.

CARNIO, Maria Sílvia; SANTOS, Daniele dos. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. *Pró-Fono*, Barueri, v. 17, n. 2, p. 195-200, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a07.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2006.

CORREA, Jane. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 1-13, jan/abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722004000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 ago. 2004.

DINIZ, Neusa Lopes Bispo. *Metalinguagem e Alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de crianças com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita*. 2008. 260 f.

Tese (Doutorado em Psicologia na Área de Psicologia Escolar e Educacional) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo. 2008.

DINIZ, Neusa Lopes Bispo; LINS, Heloísa Andreia de Matos. Língua(gem) escrita e novas tecnologias na Educação Infantil: um olhar sobre algumas tensões e possibilidades. In: LINS, Heloísa Andréia de Matos. (Org.) *Tecnologias, linguagens e letramentos*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica: ALB, 2015. p. 19-46.

GODOY, Dalva Maria Alves; FORTUNATO, Natália; PAIANO, Aline. Panorama da Última Década de Pesquisas com Testes de Consciência Fonológica. *Trends in Psychology*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 313-328, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000200005 . Acesso em: 30 jan. 2015.

GOMBERT, Jean Emile. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press. 1992.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, Maria Regina (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003. p. 19-63.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas: Autores Associados. 2014.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-45, jan/abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a06v19n1.pdf> . Acesso em: 04 ago. 2004.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais*. – Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2018.

LEITE, Rita de Cássia Duarte; BRITO, Larissa Regina Martins de; MARTINS-REIS, Vanessa de Oliveira; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. Consciência fonológica e fatores associados em crianças no início da alfabetização. *Psicopedagogia: revista da associação brasileira de psicopedagogia*, São Paulo, v. 35, ed. 108, p. 306-317, 2018.

MALUF, Maria Regina; ZANELLA, Maura Spada; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. Habilidades Metalinguísticas e Linguagem Escrita nas Pesquisas Brasileiras de 1987 a 2003. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. LVI, n. 124, p. 67-92. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf> . Acesso em: 13 jan. 2007.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *A alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso. 2013.

MORESCHI, Mariana dos Santos Moretto; BARRERA, Sylvia Domingos. Programa Multissensorial/Fônico: Efeitos em pré-escolares em risco de apresentarem dificuldades de alfabetização. *Psico*, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 70-80. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psico/v48n1/08.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

NAZARI, Gracielle Tamiosso. *Panorama de pesquisas sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil 1991 até 2009*. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras na Área de Linguística). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras na Área de Linguística, Porto Alegre. 2010. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1950>. Acesso em: 10 jan. 2011.

REGO, Lúcia Lins Browne. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v.1, n. 1. p. 79-87. 1993.

REGO, Lúcia Lins Browne. Diferenças Individuais na Aprendizagem Inicial da Leitura: Papel Desempenhado por Fatores Metalingüísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 51-60, jan.-abr. 1995.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 199-217. 1997.

SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos. Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 1. p. 93-102, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00093.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SANTOS, Maria José dos; MALUF, Maria Regina. Consciência Fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. In: MALUF, Maria Regina. (Org), *Psicologia Educacional: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004. p. 91-103.

SOUSA, Édiva de Oliveira. *Habilidades Metassintáticas e Aprendizagem da Leitura Estudo: com Crianças da 1ª Série do Ensino Fundamental*. 2005. 191 f. Tese (Doutorado em Educação/Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

SOUZA, Alcione de Oliveira. A escrita no ensino fundamental II: uma análise linguística do erro ortográfico à luz dos modelos baseados no uso. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 2, p. 321-346. abr.-jun. 2020.

TUNMER, William. E; NESDALE, Andrew R; WRIGHT, A. Douglas. Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, Leicester, v. 5, n. 1, p. 25-34, mar. 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação no Brasil. *Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas*

brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013). Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002606/260630por.pdf>. Acesso em 13 jan. 2020.

Artigo submetido em: 24 ago. 2023

Aceito para publicação em: 12 out. 2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.135089>