

DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA FONÉMICA NO PRÉ-ESCOLAR, UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Rita Rego Gomes Simões

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais



Instituto Superior de Educação e Ciências

Novembro de 2011

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA FONÉMICA NO PRÉ-ESCOLAR,
UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Rita Rego Gomes Simões

Tese orientada por Prof.^a Doutora Inês de Vasconcelos Horta

Novembro de 2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço a disponibilidade demonstrada pela instituição onde trabalho e onde recolhi os dados: direcção, colegas, encarregados de educação e, principalmente, as crianças.

Agradeço principalmente à minha orientadora, a Prof. Inês Horta, que me ajudou em todos os momentos desta jornada, motivando-me e acompanhando-me sempre com entusiasmo.

Agradeço ao Alexandre, a enorme paciência e disponibilidade que revelou durante este processo.

Agradeço à Maria e à Clara por estarem sempre por perto e por me fazerem sentir, todos os dias a mãe mais feliz do mundo...

Resumo

O presente estudo tem como objectivos verificar o impacto de um treino fonológico num grupo de crianças em idade pré-escolar, mais concretamente, pretendemos analisar o impacto do programa de intervenção ao nível do desempenho infantil em diferentes tipos de tarefas de consciência fonológica, nomeadamente ao nível da classificação da sílaba inicial e classificação do fonema inicial.

O estudo pretende também analisar o desenvolvimento das sessões do programa de intervenção enquanto parte integrante do processo ensino-aprendizagem, bem como os efeitos deste programa nas dinâmicas relacionais entre as crianças.

Os participantes são 21 crianças na faixa etária dos 4 a 5 anos, divididos em dois grupos, o grupo experimental e o grupo de controlo. A sua idade, inteligência, conhecimento das letras e consciência fonológica foram controlados.

Nos pré e pós-testes, a consciência fonológica das crianças foi avaliada através de duas provas de classificação. Entre os dois momentos, o GE realizou um programa de intervenção ao nível da consciência fonológica e o GC realizou actividades diversas, com legos e tangran. Em cada uma das seis sessões do programa de intervenção, as crianças eram convidadas a realizarem actividades com base na consciência fonémica, quer individualmente quer em grupo, dependendo da sessão. Pretendia-se criar um ambiente de confiança em que as crianças se ajudassem mutuamente e colaborassem na partilha de informação para realizarem a actividade com sucesso. Os objectivos específicos são: comparar a evolução dos dois grupos ao nível consciência silábica e da consciência fonémica. Os resultados mostram que se verificou uma diferença significativa entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Ao aplicarmos este programa constatamos que as crianças com mais facilidade em realizar as tarefas auxiliavam os colegas, e estes aceitavam a sua ajuda, pelo que o programa se demonstrou eficaz na dinâmica de grupo, na medida em que todas as crianças beneficiaram com a partilha de informação.

Palavras-chave:

Programa de consciência fonológica; Consciência silábica; consciência fonémica; crianças em idade pré-escolar.

Abstract

The present study aims to verify the impact of a phonological training of a group of children in pre-school. Specifically, we intend to analyze the impact of the intervention program at children's performance on different types of phonological awareness tasks, namely, an initial syllable classification test and an initial phoneme classification. Our study also aims to analyze the development of the sessions as part of the teaching learning process, as well as the effects of this program in the relational dynamics between the children.

The participants were 21 children between four and five years old, divided into two groups: the experimental (EG) and the control group (CG). Their age, intelligence, knowledge of letters and phonological awareness were controlled.

In the pre-test and the post-test, children's phonological awareness was assessed with two classification tasks. Between the two, EG conducted an intervention program at the level of phonological awareness and CG conducted various activities with legos and tangran. In each of the six sessions of the intervention program, children were invited to perform activities based on phonological awareness, either individually or in groups, depending on the session. The aim was to create a trusting environment in which children help each other and collaborate in sharing information to perform the activity successfully. Our specific aims were: to compare the development of phonological awareness between the two groups at the syllabic at the phonemic awareness level. The results show that the experimental group showed a significant development at the level of phonological awareness tasks while the results of the control group were almost null. By applying this program we found that children with greater ease in performing the tasks helped their colleagues, who gladly accepted their help, so the program has been shown effective in group dynamics in that all children benefited from the sharing of information.

Keywords:

Phonological awareness program; syllabic awareness; phonemic awareness; preschool children

INDÍCE

I-INTRODUÇÃO	1
II-ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Linguagem	4
1.1 Aquisição da Linguagem	5
1.2 Desenvolvimento da Linguagem	9
1.3 Componentes da Linguagem	13
1.4 Consciência Fonológica	16
1.4.1 Níveis de Consciência Fonológica	18
1.4.2 Avaliação da Consciência Fonológica	23
1.4.3 A Importância da Consciência Fonológica na Leitura e Escrita	25
1.4.4 O Conhecimento do Nome das Letras	31
1.4.5 A Consciência Fonológica e o Educador	32
1.4.6 Programas de Treino de Consciência Fonológica	34
III - ESTUDO EMPÍRICO	38
1 – Objectivos	38
1.1 – Hipóteses e Questões de Investigação	38
2-Metodologia	40
2.1- Participantes	41
2.2-Instrumentos	44
2.3- Procedimentos	46
2.4- Constituição dos Grupos	57

IV- ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
V- CONCLUSÃO	74
VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
VII- ANEXOS	90

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição das habilitações académicas dos pais	42
Tabela 2 – Distribuição dos níveis ocupacionais dos pais	43
Tabela 3 – Medidas e desvios padrão da idade, inteligência, consciência fonológica e conhecimento das letras para os dois grupos	58
Tabela 4 – Medidas e desvios padrão da avaliação final ao nível da consciência silábica	60
Tabela 5 - Medidas e desvios padrão do conhecimento inicial das letras e da avaliação da consciência de sílaba e de fonema inicial, depois do programa de intervenção	66

Lista de Figuras

Figura 1. Habilidades metafonológicas	18
Figura 2. Constituintes silábicos	20
Figura 3. Águia (cartão de imagens do programa)	52
Figura 4. Gato e alce (cartão de imagens do programa)	52
Figura 5. Cartão correspondente ao item 1 da sessão 2	53
Figura 6. Cartões correspondentes ao item 2 da sessão 2	53
Figura 7. Cartões correspondentes ao item 5 da sessão 6	55
Figura 8. Valores médios de consciência de sílaba inicial e final ara o grupo de controlo e grupo experimental	61
Figura 9. Valores médios da consciência de fonema inicial e final para o grupo de controlo e grupo experimental.	63
Figura 10. Valores médios da consciência de sílaba inicial e consciência de fonema inicial antes do programa	64
Figura 11. Valores médios da consciência de sílaba inicial e consciência de fonema inicial depois do programa	65

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Autorização do encarregado de educação

ANEXO II - Provas de Avaliação Fonológicas

ANEXO III - Prova de reconhecimento das letras

ANEXOIV - Folha de Registo das Matrizes Progressivas de Raven

ANEXO V - Programa de Intervenção de Consciência Fonológica

ANEXO VI - Análise Estatística

I - INTRODUÇÃO

De um modo geral a formação base oferecida aos educadores de infância tem revelado algumas falhas ao nível da consciência fonológica. Os investigadores Balestrim e Scielo (2003) ao contactarem com os intervenientes nos momentos de uma pesquisa, revelaram que foi notória uma lacuna nas actividades realizadas ao nível da consciência fonológica por parte dos professores e educadores.

Na maioria das vezes quando perguntamos a um educador o que sabe acerca do tema, ele baseia a sua resposta em actividades como a divisão silábica, reprodução de lengalengas e de rimas. Depois de alguns anos de prática profissional e investigação sobre o tema, podemos constatar que consciência fonológica não se restringe apenas aos pontos acima referidos e que, infelizmente a maioria dos profissionais, principalmente ao nível do Pré-escolar, não tem conhecimento da importância da consciência fonológica no desenvolvimento de habilidades posteriores da leitura e escrita.

Assim sendo, o nosso interesse por esta área, nomeadamente a consciência fonológica foi o principal motivo que nos levou a pesquisar estudos deste tipo como os de Maluf e Barrera (1997) e Dambrowski, Martins, Theodoro e Gomes (2008) em que os investigadores mostram a correlação positiva entre o estímulo fonológico e evolução na linguagem e, conseqüentemente, a evolução na leitura e escrita. Por sua vez Santos e Maluf (2007) revela que «têm surgido a existência de uma forte associação entre dificuldade na aquisição da linguagem escrita e habilidades metafonológicas.» (p.97). Conseqüentemente Freitas, Alves e Costa (2007), salientam que as «dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes. O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura» (p.8).

Então, se sempre que a criança é estimulada ao nível da consciência fonológica são notórias grandes evoluções, tanto ao nível leitura como na aquisição da escrita (Roazzi & Dowker, 1989; Morais, 1994; Martins, 1991), será plausível perguntar: estaremos nós, educadores, a fazer o que nos compete ao nível da promoção de actividades relacionada com a consciência fonológica? Será que estamos despertos para a relevância desta competência em crianças em idade pré-escolar? Ou será que a nossa

falta de conhecimentos está a prejudicar as crianças levando-as a adquirirem dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita?

Como educadores e futuros profissionais de Necessidades Educativas Especiais, cabe-nos apostar não só no despiste e atenuação destas dificuldades, como também na sua prevenção.

Assim sendo, baseamo-nos nos estudos de Silva (2003) no qual a investigadora mostra que a estimulação precoce da consciência fonológica por um período relativamente curto, pode melhorar o desenvolvimento significativo dessa habilidade e adaptámos um dos programas que a investigadora utilizou nos seus estudos ao nosso grupo de crianças com o objectivo de trabalhar a estimulação da consciência fonológica em grande grupo, no sentido de prevenir o futuro fracasso em leitura, escrita e relações sociais entre as crianças do grupo.

Neste contexto, o presente estudo tem como objectivo compreender os efeitos de um programa de um treino ao nível da consciência fonológica num grupo de crianças em idade pré-escolar, de modo a que consigamos analisar o impacto do programa de intervenção ao nível do desempenho infantil em diferentes tipos de tarefas fonológicas. Tendo-se colocado duas hipóteses, a primeira hipótese de que se iria verificar uma maior evolução ao nível da consciência silábica nas crianças que participassem no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa, e como segunda hipótese de que se iria verificar uma maior evolução ao nível da consciência fonémica nas crianças que participarem no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa.

Partindo destas hipóteses, serão consideradas as seguintes questões de investigação: a) verificar se após a aplicação de um programa de consciência fonológica com incidência no fonema, as tarefas de consciência silábica são mais facilmente realizadas do que as actividades de consciência fonémica, no grupo experimental e b) verificar se a evolução esperada no grupo experimental após o programa de consciência fonológica se relaciona com o conhecimento inicial que as crianças têm das letras.

Este estudo tem ainda como objectivo, o desenvolvimento das sessões enquanto parte integrante do processo ensino-aprendizagem, de forma a compreender os efeitos deste programa nas dinâmicas relacionais entre as crianças.

Assim, no enquadramento teórico, serão descritas a linguagem, tendo em conta a sua aquisição e evolução na criança, bem como as suas componentes. De seguida, será revelada a definição de consciência fonológica, proposta por diversos autores, bem

como os diversos níveis e formas de proceder à sua avaliação. Posteriormente, será discutida a importância da consciência fonológica na leitura e na escrita, bem como a sua relação com o conhecimento do nome das letras e o papel do educador na estimulação desta competência. Uma vez que os objectivos deste estudo se centram na aplicação de um programa ao nível da consciência fonológica, foi imprescindível referenciar o estudo no qual nos baseámos para a elaboração do nosso programa, nomeadamente o de Silva (2003).

No capítulo III, é feita a descrição do estudo, com a apresentação e fundamentação dos objectivos, hipóteses e questões da investigação. São ainda descritos os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos inerentes à recolha de dados. No capítulo seguinte, o capítulo IV, apresenta-se a análise dos dados e a discussão dos mesmos.

Por fim, apresentam-se as conclusões, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.Linguagem

A comunicação e a linguagem tiveram desde sempre uma grande importância nas sociedades pois sem elas seria difícil existir organização e acordo entre as pessoas. São conhecidas algumas investigações realizadas neste âmbito, nomeadamente, na linguagem que as crianças utilizam desde cedo. Deste modo, avaliando a linguagem das crianças em idade pré-escolar, as Orientações Curriculares do Ministério da Educação (1997) contemplam a importância do domínio e aquisição da linguagem oral nesta faixa etária.

Com o objectivo de determinarmos quanto o uso da linguagem é um acto exclusivamente humano, necessitamos, em primeiro lugar, de realizar uma ligeira abordagem à conceptualização do fenómeno linguístico. Se considerarmos o uso da linguagem como uma capacidade de comunicação podemos afirmar então, que existem várias formas de comunicação no reino animal, como a dança das abelhas e o canto das baleias, em que cada espécie partilha entre si formas de comunicação específicas do grupo a que pertence. Assim, como estes animais também o Homem é, por sua natureza intrínseca, um comunicador, sendo esta habilidade um dos seus traços distintos (Andrade, 1996, cit in Freitas, Alves & Costa, 2007), na medida em que pode ser considerada um instrumento de comunicação poderoso, onde a perícia cognitiva ou simbólica, individualiza, distingue e demarca a condição humana dos restantes seres vivos (Lima, 2000).

Para que a linguagem se revele na criança, Lentin (1990) defende que é necessário a intervenção da inteligência, corroborando assim com a importância da perícia cognitiva abordada por Lima (2000) no parágrafo acima.

Segundo Chomsky (1971), a linha fronteira entre a espécie humana e as demais espécies animais estabelece-se mediante a linguagem, na medida em que podemos considerar como forma de comportamento usada pelos seres humanos num contexto social, para comunicarem entre si ideias, emoções e necessidades. Sim-Sim (1989), Ruiz e Ortega (1993) e Castro (1997) referem que a linguagem enquanto forma estruturada é uma faculdade exclusivamente humana que serve para a representação,

expressão e comunicação de pensamentos ou ideias, mediante o uso de um sistema de símbolos.

Coll, C., Palacios, J. e Marchesi, A. defendem que [...] «a linguagem é uma capacidade exclusivamente humana» (1995, p. 70).

Vygotsky (cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1990) considera que a linguagem é o traço diferencial da espécie, uma vez que corresponde à capacidade humana de expressar sentimentos e ideias, mediante um sistema de símbolos, sendo o modo de comunicação e representação o mais utilizado (Ruiz & Ortega, 1997).

Seguindo a mesma linha de ideias, Rebelo (1993) salienta que a linguagem pode ser compreendida como um sistema de símbolos que privilegia a comunicação entre membros da mesma espécie, sendo realizada subconscientemente, por um processo através do qual o indivíduo adquire o código linguístico (Sim-Sim, 2002).

Habib (2000), por sua vez, considera que podemos definir linguagem como um conjunto de processos que possibilitam a utilização de um código ou sistema convencional com o objectivo de representar ou comunicar conceitos, utilizando para tal um conjunto de símbolos arbitrários e a possibilidade de combinação dos mesmos.

Corroborando com os pensamentos acima descritos, Piaget (cit. in Coll, Palacios & Marchesi, 1995), salienta que a linguagem é em primeiro lugar um sistema simbólico e para o indivíduo a poder utilizar deve ter interiorizado previamente a capacidade de simbolizar.

Não podemos de modo algum contestar a diversidade das funções da linguagem no comportamento humano, nomeadamente ao nível da expressão, comunicação, tradução simbólica do real, instrumento tanto de coesão como de diferenciação dos grupos sociais, amplificador da memória individual e social, condição indispensável à unidade e à identidade do indivíduo. Desta forma, a linguagem preenche, no homem, múltiplas funções (Richelle, 1976).

1.1 A Aquisição da linguagem

A aquisição da linguagem, tal como muitos outros domínios científicos, tem sido objecto de diferentes abordagens teóricas com vista a uma explicação global e

consistente para um dos fenómenos mais complexos no desenvolvimento do ser humano – a apropriação da linguagem pela criança.

Na perspectiva behaviorista, em que Skinner como seu principal mentor, a linguagem é vista como um comportamento verbal aprendido por imitação e reforço, no qual o meio onde a criança está inserida toma um papel preponderante. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Por outro lado a perspectiva inatista, defendida por Chomsky, considera que a aquisição da linguagem é explicada por uma capacidade específica, geneticamente determinada. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Por fim surgem os cognitivistas, que consideram a linguagem como sendo um instrumento do pensamento, sendo determinada pelas aquisições e capacidades cognitivas. O mentor desta corrente, Piaget, defende ainda que não é a linguagem o elemento mais importante nem o que define a espécie humana mas sim, uma capacidade cognitiva geral, da qual a linguagem é apenas uma expressão (Coll et all, 1995).

Apesar de todas as ideologias acima referidas, o expoente máximo na psicologia e na linguística do século XX é a perspectiva defendida por Chomsky.

Chomsky (1966, cit. in Faria 1996) chama Mecanismo de Aquisição da Linguagem a um conjunto de princípios e estruturas mentais especificamente linguísticos que pertencem exclusivamente à espécie humana, que são geneticamente determinadas e conseqüentemente inatas. Assim sendo, pressupõe-se a existência de um órgão biologicamente pré-programado para a linguagem que, em conjunto com o biológico e cognitivo, deve ser objecto de maturação e desenvolvimento em simultâneo com os outros órgãos.

Conseqüentemente, Chomsky (1981, cit in Raposo, 2000) propõe a teoria de Princípios e Parâmetros, na qual defende que a aquisição da linguagem é determinada por um conjunto de princípios universais inatos, que constituem a gramática universal, cuja aplicação será restringida aos parâmetros de uma língua em particular, a língua da criança. Por outras palavras, quando a criança nasce estaria apta a adquirir qualquer língua do mundo, mas posta em contacto com uma língua em particular, é a gramática dessa língua que ela irá adquirir.

Assim sendo, é pela mediação e exemplo da linguagem que os membros mais novos de uma cultura são interpolados progressivamente no grupo, e é pelo pensamento simbólico que a criança se torna “um indivíduo social, ou seja, humanizado” (Pino 1991, p.36).

Também Castaño (2003) reforça a importância que Chomsky (1966, cit. in Faria 1996) dá à genética, uma vez que considera que a linguagem é um exemplo de função cortical superior e para o seu desenvolvimento é necessária uma estrutura geneticamente pré-determinada e anatomicamente funcional para o seu desenvolvimento.

Um ser humano, em circunstâncias normais de exposição à língua falada pelos falantes da comunidade em que está inserido, é capaz, com base nos princípios constitutivos da sua faculdade inata para a linguagem verbal, de formular hipóteses sobre o funcionamento da sua língua materna e, progressivamente, fixar os respectivos parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos (Faria, 1996), à medida que a vai desenvolvendo, apropriando-se simultaneamente do sistema linguístico no qual está inserido (Sim-Sim, 1998).

A aquisição da linguagem oral é realizada através de um processo interactivo que envolve a manipulação, combinação e interacção de formas linguísticas e de regras que lhe são subjacentes, permitindo o desenvolvimento de capacidades, nomeadamente perceber e formular para posteriormente produzir a linguagem. Consequentemente, a sua evolução pressupõe a capacidade de produção dos sons da língua bem como a compreensão e o uso das regras gramaticais, assim, trata-se de um processo complexo que a criança constrói de forma natural nos momentos de interacção com os outros (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A infância é a fase da revelação do mundo, da descoberta, da partilha, das brincadeiras e é também um período cheio de curiosidade e de vontade de explorar no qual a maioria das crianças manifestam clara intenção de interagir com os outros e com o meio que as rodeia. Uma vez que não lhes basta observar, sentir e explorar têm necessidade de dizer e comunicar os conhecimentos que vão alcançando com os outros adquirindo assim a socialização, sendo esta a principal motivação que impulsiona os bebés para a linguagem (Acredolo & Goodwyn, 1998).

Existem autores como Gleason e Ratner (1999) que reforçam a ideia de que os bebés são capazes de ouvir antes do seu nascimento, podendo inclusive, demonstrar preferência pela voz da mãe pouco tempo após o seu nascimento. Outros estudos realizados na década de 90 revelam o mesmo feito, isto é, que bebés recém-nascidos demonstram ter preferência por sons falados, principalmente se for a voz materna (Berger & Thompson, 1997).

Os adultos tendem a falar para estas crianças através de interacções verbais com características muito específicas, nomeadamente frases curtas, articulação clara, entoação marcadamente expressiva e vocabulário simplificado, que parecem promover a apreensão da língua por parte da criança. (Sim-Sim, 1998)

Assim, o adulto possui um papel importante, principalmente na criação de situações comunicativas de forma intencional para que posteriormente seja a criança o elemento activo nesta dinâmica, sendo ela própria a solicitar a intervenção do adulto (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A aquisição da linguagem é o resultado de um programa que se transmite geneticamente, como referimos anteriormente; porém, a materialização de tal programa só parece ser possível se a criança crescer num ambiente onde as trocas linguísticas ocorram (Sim-Sim, 1998), logo, «Se a estimulação do meio surge demasiada tarde, não é possível a aquisição normal da linguagem» (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p.59).

Os adultos assumem assim um papel preponderante na estimulação e devolução de modelos correctos da fala nos momentos em que interagem com a criança, proporcionando novas oportunidades de comunicação pois, quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e quanto mais ricas forem as experiências, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Alguns autores afirmam ainda que a escolaridade da mãe é um factor que pode influenciar o desenvolvimento da criança, uma vez que é com ela que normalmente passa mais tempo, funcionando quase como uma estimulação diária. (Bradley, 2002)

Para Castaño (2003), a linguagem é constantemente influenciada por um estímulo verbal que depende do ambiente que envolve a criança; já Nicolau (1990, cit in Nicolau 1997) considera que cada momento é construído pelas vivências, buscas, experimentação, descobertas, levando em conta que a criança tem características próprias, necessidades e possibilidades ilimitadas para se desenvolver; sendo assim todos os momentos que a criança passa com a família têm influência no seu desenvolvimento e consecutivamente na sua linguagem. Assim, com o intuito de privilegiar e estimular-la, devemos providenciar um ambiente o mais rico e diversificado possível de modo a incentivar o desenvolvimento da linguagem e comunicação, uma vez que a fase inicial do pré-escolar é um período intuitivo para as crianças e considerado de ouro para o desenvolvimento da linguagem como defendem Sprinthall e Sprinthall (1993).

1.2 O desenvolvimento da linguagem

É através da linguagem, nomeadamente verbal e não verbal, que os sujeitos interagem com os seus pares e com o mundo à sua volta, sendo esta uma incompetência inseparável da aprendizagem Vygotsky (1979).

Embora a literatura especializada nos demonstre que a linguagem surge em todas as crianças normais de acordo com as referências cronológicas similares, a sua aquisição pode variar ao nível do ritmo, que poderá ser até seis meses relativamente à margem normal de variação no desenvolvimento cronológico (Peña-Casanova, 1994).

Com opinião semelhante, a Associação Portage (1994) salienta que apesar de a idade em que as crianças começam a falar possa variar, a maioria das crianças segue um mesmo padrão de desenvolvimento da linguagem. Sabemos que o surgimento da linguagem oral e expressiva ocorre nos primeiros anos de vida, altura em que os fonemas são adquiridos e estabelecidos quanto à sua posição nas sílabas das palavras.

Boutton (1977) destaca que a aquisição da linguagem na criança se faz ao longo de três etapas cruciais, nomeadamente a pré-linguagem, dos 0 aos 12/18 meses, a primeira linguagem, dos 12/18 aos 30/36 meses, e a linguagem a partir dos 36 meses.

Ingram (1989), por sua vez, propõe uma divisão mais específica, considerando cinco períodos de desenvolvimento da linguagem, nomeadamente: o pré-linguístico (dos 0 aos 12 meses), enunciados de uma palavra (dos 12 aos 18 meses), primeiras combinações (dos 18 aos 24 meses), frases simples (até aos 24 meses) e por fim as frases complexas.

De um modo geral a língua da criança é adquirida por fases, e cada nova fase que consegue alcançar vai aproximá-la mais da gramática do adulto (Fromkin & Rodman, 1993). Assim, apesar de os autores apresentarem as etapas do desenvolvimento de várias formas, todos consensualizam da ideia de que existem dois períodos cruciais no desenvolvimento da linguagem, são eles o pré-linguístico e o linguístico.

A pré-linguagem abarca um momento de aprendizagem linguística durante a qual as estruturas neuro-fisiológicas e psicológicas se preparam para receber a estes dois níveis as destrezas necessárias para prosseguir o percurso de apropriação dos diversos componentes ao nível da linguagem (Lima, 2000). Assim, existem diversas manifestações deste tipo, tais como o choro, o contacto ocular (que funciona como

estímulo na comunicação verbal entre a mãe e a criança) e o grito (que funciona como treino de coordenação entre a respiração e duração desse momento).

O sorriso ocupa também um papel determinante no desenvolvimento de competências de comunicação (Rigolet, 2000).

Durante o primeiro ano de vida as vocalizações vão dar lugar às lalações, nas quais já se verificam algumas aproximações às sonoridades da língua sob a forma de produções de segmentos silábicos isolados e acompanhados de variações de intensidade.

Posteriormente surge o balbucio e progressivamente a criança vai ao encontro do sistema fonológico da sua língua materna. Assim, ao ouvir o som que produz a criança estabelece um vínculo entre a forma acústica produzida e o complexo esquema motor que realiza para articular esse fonema (Aimard, 1998)

Por volta do 5/6 meses a criança alcança um período de retro - alimentação, isto é, a criança gosta de repetir os sons que produz e quanto mais repete, mais quer produzir, assim a criança realiza esta tarefa que se assemelha a uma espécie de esquema memorizado do fonema (Aimard, 1998)

A especialidade do balbucio vai evoluindo ao longo dos meses e, dependendo da estimulação linguística de que o bebé é alvo, deverá apresentar-se sem ambiguidades por volta dos 18 meses (Teyssèdre & Baudonnière, 1997).

Por volta dos 10 meses o bebé encontra-se na fase de reduplicação silábica, ou seja, brinca com formas repetidas apresentando uma estrutura que assenta na combinação consoante /vogal (CV/CV).

Entre os 9 e 12 meses, o bebé já domina alguns gestos convencionais, como dizer adeus ou abanar a cabeça para dizer que sim e que não. (Papalia, Olds & Feldman, 2001), deste modo assistimos à associação de gesto e verbalização. Neste período podem também registar-se uma ocorrência de sons com variação de acentuação e diversos padrões de entoação que são chamados de cadeias prosódicas (Sim-Sim, 1998). A criança está assim um passo do final do período pré-linguístico visto que, para muitos autores, é o aparecimento das primeiras palavras que demarca o final deste período.

O período pré-linguístico estabelece uma fronteira bem demarcada para o período que se segue, o linguístico.

O primeiro ano de vida constitui um processo preliminar fundamental ao desenvolvimento na criança, na medida em que é neste período que ela apura os mecanismos de percepção e de produções de fala (Castro & Gomes, 2000), que irá utilizar futuramente.

“As palavras são as ferramentas básicas da linguagem” (Sim-Sim, 1998, p.121), assim sendo as palavras tomam a função de rótulos usados para representar entidades e conceitos, e a aquisição do significado dessas palavras é realizada através do contexto no qual a criança está inserida, por isso se compreende que as suas primeiras palavras da criança estejam intimamente ligadas ao seu concreto vivencial e ao ambiente que a envolve.

Após o primeiro ano de vida, já no período linguístico, as crianças começam a usar repetidamente o mesmo som para significar a mesma coisa (Fomkin & Rodman, 1993). A criança apercebe-se de que os sons se relacionam com os significados e produzem as primeiras palavra - é como se descobrisse que as coisas têm nome, colocando a voz ao serviço desta nova função.

A produção do primeiro vocábulo surge após o período caracterizado pelo padrão silábico consoante/vogal (CV), sendo as primeiras palavras monossílabas ou reduplicações silábicas (CVCV) já produzidas no período anterior.

Constatamos assim que a partir do início do segundo ano de vida, a criança passa a atribuir consistentemente a determinados sons a mesma significação, referencial ou expressiva, como é o caso de “bo” (para bola) ou ó-ó (para cama), popó, mamã, etc. (Sim-Sim, 1998).

Estas primeiras manifestações linguísticas têm um carácter sincrético - a criança expressa-se através da palavra-frase, igualmente denominada de holofrase em uma única palavra, como é produzida em contexto funcional, adquire vários significados segundo as variantes da sua utilização (Rigolet, 1998).

A holofrase é a palavra que exprime e transmite uma ideia completa (Papalia, et al., 2001). A criança exprime desejos e refere-se a objectos ou aspectos da vida quotidiana. Nesta fase usa apenas uma palavra para exprimir vários conceitos ou predicções que mais tarde serão expressos por estruturas mais complexas, as frases. Fromkim e Rodman (1993) referem que as palavras na fase holofrásica servem três funções principais estando ligadas à própria actividade da criança, nomeadamente: a sua vontade, as emoções ou a denominação.

Os enunciados de uma palavra devem ser entendidos no contexto em que são produzidos. Por isso mesmo, o uso da comunicação verbal nesta fase faz-se acompanhar de formas não verbais ou paraverbais (mímica, gestos postura, entoação) convencionais (apontar, abanar a cabeça para expressar um “não” ou um “sim”, dizer adeus), enriquecendo a comunicação e completando as lacunas de vocabulário ainda escasso

neste período e permitindo à criança fazer entender-se sem dificuldade. Durante este período verifica-se um grande desfasamento entre o nível de compreensão e o nível da produção. A criança é capaz de compreender estruturas gramaticais, porém o seu nível de produção circunscreve-se ainda à palavra-frase, fazendo recurso a cinco ou seis palavras. Compreende já muitas palavras mesmo antes de ser capaz de as utilizar, ou seja, o seu vocabulário passivo desenvolve-se mais rapidamente do que o seu vocabulário activo (Papalia et al, 2001).

Dos diversos estudos realizados sobre o desenvolvimento da linguagem confirma-se que, salvaguardando as variações individuais de cada criança, o crescimento lexical nos primeiros tempos de vida parece regular-se por padrões universais (Sim-Sim, 1998). Verificamos já que a primeira palavra aparece por volta dos 12 meses. Para alguns autores pode até ocorrer mais precocemente, entre os 9-12 meses e, deste momento até aos 6 anos de idade, o domínio e aumento vocabular dá-se de forma extraordinária. Contudo, a fase mais marcante deste período dá-se entre os 18 e os 42 meses. Menyuk (1972), cit. in Sim-Sim (1998), refere que aos 2 anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos 2 anos e aos 3 anos e meio a produção dos dois anos e meio triplica.

Segundo Lentin (1990) «a apetência para a linguagem é criada a partir do segundo ano. Os seus efeitos observam-se e ficam para toda a vida» (p.19).

De acordo com Sim-Sim (1998) a manifestação clara do aparecimento das produções frásicas surge no momento em que a criança consegue sequencializar duas palavras, apesar de ser ainda um discurso muito limitado quanto ao tipo de relações expressas e informação transmitida

Existem ainda dois momentos cruciais no desenvolvimento linguístico da criança (Rigolet, 2000). O primeiro decorre dos 24 aos 30 meses, no qual generaliza os enunciados de três palavras aumentando-o progressivamente. No segundo momento, dos 30 aos 36 meses, a criança tende a demonstrar um aumento ao nível da sintaxe, tornando-se assim a estrutura frásica mais complexa, chegando a alcançar a combinação de quatro elementos (Acosta, Ramon, Quintana & Espino, 2003).

Este período, que se segue ao uso do discurso telegráfico, é caracterizado pela rapidez e eficácia de regras que permitem a consolidação dos padrões básicos da língua a que a criança é exposta. Tal feito deve-se à aquisição da maioria das regras morfológicas da língua-mãe e pelo início da combinação de frases (Sim-Sim, 1998).

Na faixa etária dos 36 aos 48 meses, o desenvolvimento linguístico torna-se menos universal para tomar características ambientais; assim, no primeiro ano de vida, as crianças atingem as mesmas competências, chegam às mesmas metas aproximadamente ao mesmo tempo. Desta forma Rigolet (1998) considera o desenvolvimento pré-linguístico mais normativo quando comparado com o linguístico.

1.3 Componentes da linguagem

Como constatamos anteriormente, a linguagem abrange regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado, que para além da sua estrutura e significado requer propósito e intencionalidade.

É ao longo dos anos de pré-escolar que as crianças começam a desenvolver intuições sobre a estrutura e o funcionamento da sua língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Assim sendo, Snowling (2006, cit. in Moura, 2009) sugere uma divisão deste sistema complexo, a linguagem, englobando diversos subsistemas coordenados entre si, nomeadamente: o fonológico, o semântico, o gramatical e o pragmático. O autor acima referenciado defende ainda que o subsistema fonológico é o considerado mais importante ao nível da aquisição das competências iniciais da leitura e da escrita.

Por outro lado, Bloom e Lahey (1978, cit. in Franco, Reis & Gil, 2003) designam a linguagem oral como sendo uma combinação complexa de diversas componentes divididas em três níveis específicos, nomeadamente: Forma, Conteúdo e Uso da língua.

A forma abrange componentes como: a Fonologia, que representa as regras de organização dos sons e as suas combinações; a Morfologia, nomeadamente as regras que compõem a organização interna de uma palavra; e ainda, a Sintaxe, que corresponde às regras que determinam a forma como as palavras são ordenadas e a diversidade dos tipos de frases (Franco, et al., 2003).

O conteúdo relaciona-se com o significado e abrange as regras Semânticas de organização que se estabelecem entre as palavras. O uso engloba a Pragmática, uma componente que abrange as regras reguladoras do uso da linguagem em contextos sociais (Franco, et al., 2003). Assim, o sistema linguagem é constituído por estes

componentes que fazem a análise de diferentes aspectos da língua, dos quais passaremos a aprofundar os aspectos que consideramos mais relevantes.

Fonética

Segundo Andrade (1996), o termo fonético significa “relativo aos sons da linguagem” e consiste no modo como estes sons são produzidos pelos que falam e como são percebidos pelos que ouvem.

De um modo geral, a fonética tem a função de «propor modelos de descrição da capacidade da fala humana; identificar os sons que somos capazes de produzir e, de entre estes, distinguir os que são utilizados na fala; estudar o modo como as unidades fónicas se combinam na cadeia falada, bem como as relações que estabelecem com outras componentes da gramática, nomeadamente a cadeia fonológica; descrever o tipo de operações que se desencadeiam desde o nível de representação linguística de um som, enquanto fenómeno psíquico, até ao nível da sua caracterização como fenómeno físico; descrever, definir e classificar as unidades fónicas; representar por um símbolo gráfico cada um dos sons descritos» (Moutinho, 2000, p.13).

Fonologia

A fonologia é o ramo da linguística que recai sobre o estudo dos sistemas sonoros das línguas do ponto de vista da sua função no sistema de comunicação linguístico, nomeadamente ao modo de reconhecimento dos sons de uma língua particular tendo em conta, as sequências que constituem palavras e as propriedades fonéticas usadas com valor informativo (Mateus, Andrade, Viana & Villalva, 1990). Assim, a fonologia realiza um exercício cujo objectivo se centra na busca de generalizações significativas, através da análise de fonemas, segmentos, traços distintivos ou outras unidades fonológicas.

Cabe à fonologia determinar as distinções fonéticas essenciais para a comunicação linguística, o seu número, a sua natureza, bem como as suas relações múltiplas no sistema da língua, assim como a sua distribuição e as regras às quais elas se encontram submetidas (Moutinho, 2000).

O sistema fonológico de uma língua é constituído por um conjunto de unidades distintivas que se denominam de fonemas e, segundo Moutinho (2000), determinam-se com base na realidade fonética.

Quando falamos de factores imprescindíveis ao processo de aquisição da linguagem, quer em termos de desenvolvimento da linguagem oral, quer em relação à linguagem escrita, temos que referir a consciência linguística.

Para Barrera e Maluf (2003), quando a criança inicia o seu processo escolar, ela já é capaz de utilizar a linguagem com função comunicativa, isto é, como instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos. Essa competência, a competência linguística, foi adquirida naturalmente durante o processo de socialização, implicando no domínio de uma série de regras gramaticais utilizadas de forma não consciente, que orientam a actividade linguística natural e espontânea da criança, ou seja, o seu desempenho linguístico.

«Um conhecimento implícito das regras da linguagem é designado por competência linguística. Um conhecimento explícito/metalinguístico permite detectar, analisar, julgar e explicar os fenómenos linguísticos» (Franco, et al. 2003 p.17).

Segundo Adams (1994), é necessário que a criança tenha conhecimento linguístico da oralidade mesmo que implícito, inconsciente e movido pela necessidade de comunicação para que a consciência linguística se possa desenvolver.

Metalinguagem

A metalinguagem é o domínio das propriedades e operações da língua, nomeadamente é «a capacidade de pensar sobre a língua, através de um processo cognitivo de nível superior, que resulta num conhecimento deliberado, reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua» (Franco et. al, 2003).

Para Teberosky (1994, cit. in Barrera & Maluf, 2003), a dupla propriedade da linguagem, de servir tanto para referir-se ao mundo quanto para referir-se a si mesma, faz com que ela possa ser utilizada também como objecto de conhecimento, o que caracteriza a actividade metalinguística. Assim, esta actividade envolve a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintáctico) e não apenas ao seu conteúdo (nível semântico).

Scliar-Cabral (1995) define a consciência metalinguística como o acto de reflexão que o Ser Humano faz da sua própria língua, envolvendo para isso diversos subsistemas ou níveis, nomeadamente o fonológico, sintáctico, semântico e pragmático.

A consciência metalinguística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, como: segmentar e manipular a fala nas suas diversas unidades, nomeadamente palavras, sílabas e fonemas; separar as palavras dos seus referentes

estabelecendo diferenças entre significados e significantes; detectar semelhanças sonoras entre palavras; detectar a coerência semântica e sintáctica entre enunciados. (Barrera & Maluf, 2003).

Um dos componentes da consciência metalinguística é a consciência fonológica, ou seja, a consciência relacionada com os sons que ouvimos e falamos, que passamos de seguida a aprofundar no sentido de melhor fundamentar a nossa dissertação.

1.4 Consciência fonológica

Tendo a capacidade de identificar e manipular as unidades orais, tais como a sílaba, as unidades intrassilábicas e os sons da fala que a estas se associam (Freitas et al., 2007), a consciência fonológica representa conscientemente as propriedades e as unidades constituintes da fala, percebendo os sons do discurso bem como a sua organização na formação da palavra (Morais, 1997), independentemente do seu significado (Sim-Sim, 1998).

Assim, a consciência fonológica é uma competência metalinguística que necessita de um conjunto de habilidades específicas, que por sua vez possuem propriedades que se desenvolvem em diferentes momentos na vida da criança. (Gough, Larson & Yopp, 1995, cit. in Rigatti-Scherer, 2008).

Logo, as crianças não conseguem alcançar a consciência fonológica de imediato, de uma forma única, visto que este é um processo que se desenvolve de um modo gradual, pois «a emergência da consciência fonológica requer a capacidade para tomar a linguagem como objecto de reflexão, enquadrando-se nos processos mais gerais no processo do desenvolvimento metalinguístico» (Silva, 2003 p.116).

Segundo Cielo (2001), a consciência fonológica é a capacidade que o indivíduo tem de manipular e analisar os segmentos fonológicos sem se preocupar com o conteúdo comunicacional da mensagem. Enquanto para Turner e Rohl (1991) o conceito é definido como a capacidade de manipular conscientemente, isto é, mover, combinar ou suprimir os elementos sonoros das palavras orais; então, a criança deve ignorar o significado da palavra e prestar atenção à estrutura da mesma, segundo Gough, Larson e Yopp (1995, cit. in Rigatti-Scherer, 2008).

Para Gombert (1990, cit. in Horta & Alves Martins, 2004) a consciência fonológica é a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas independentemente do seu significado, mantendo «a capacidade de perceber que as palavras são constituídas por sons, os fonemas e que a esses fonemas correspondem letras ou grafemas» (Horta & Alves Martins, 2004, p.214).

Freitas (2003) partilha da mesma ideia, na medida que a consciência fonológica «pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente. Ela permite à criança reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras.» (Freitas, 2003, p.156). Assim sendo, «ao nível da consciência fonológica, o entendimento de que as palavras são feitas de sons dá à criança a capacidade de reconhecer rimas e de identificar, reconstruir e manipular os sons nas palavras faladas» (Silva, 2007, p.284).

O nível fonológico é denominado de consciência fonológica, esta habilidade pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala. (Scliar-Cabral, 1995), sendo a consciência fonológica para Silva «mais abrangente do que o conceito de consciência fonémica, na medida que inclui a consciência não só dos segmentos fonéticos da fala, mas igualmente de unidades maiores do que os fonemas.» (2003, p.106).

Como referimos anteriormente, existem diferenças entre o conhecimento implícito (competência linguística) e o conhecimento explícito (competência metalinguística), uma vez que o segundo permite detectar, analisar, julgar e explicar os fenómenos do primeiro, isto é os fenómenos linguísticos. (Franco et al., 2003).

Assim sendo, também o conhecimento dos sons, antes de se tornar explícito, toma uma componente implícita, isto é, «a consciência fonológica remete, assim, para a capacidade de identificar e de manipular deliberadamente unidades fonológicas e exprime-se através de comportamentos metafonológicos (consciência explícita), em oposição ao precoce conhecimento fonológico funcional (consciência implícita)» (Freitas et al., 2007).

Assim, a consciência fonológica pode manifestar-se na criança de forma implícita, através da capacidade que a criança tem para realizar actividades como jogo espontâneo com os sons das palavras, traduzindo a sensibilidade para o sistema dos sons da língua, e de forma explícita, através da análise consciente desses sons das estruturas que eles integram. (Freitas et al., 2007).

1.4.1 Níveis de Consciência Fonológica

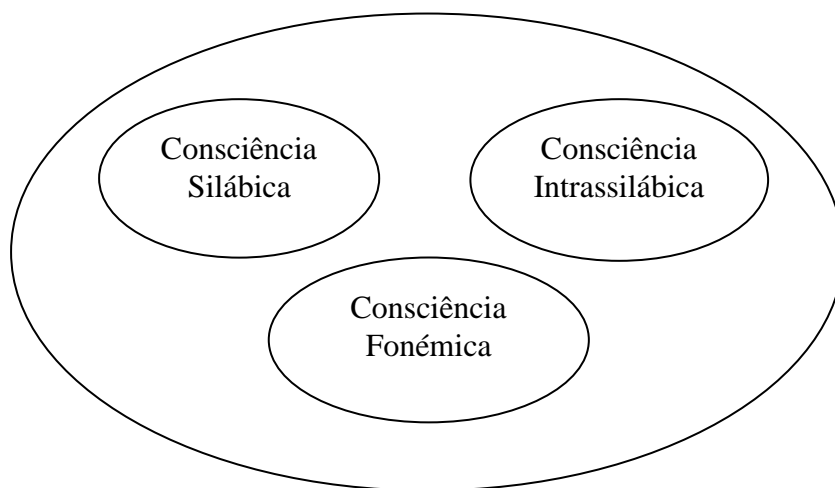
«A compreensão da natureza da consciência fonológica implica a análise do carácter homogéneo versus heterogéneo desta competência» (Silva, 2003 p.120)

Assim sendo, a manipulação dos sons das palavras supõe a aquisição de diferentes níveis de consciência fonológica.

Habitualmente considera-se a existência de três níveis nos quais se desenvolve a consciência fonológica, nomeadamente: o das sílabas, o das unidades intra-silábicas e o fonémico (Freitas, 2004; Herrera & Defior, 2005; Sim-Sim, 2006).

Para Freitas (2004) a consciência fonológica é composta por um grupo de habilidades heterogéneas, variáveis em nível de dificuldade. Estas habilidades encontram-se interligadas de uma forma complexa e podem ser organizadas de forma gradual à medida que a criança toma consciência acerca das palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis. Na figura 1 podemos observar de um modo sucinto a relação entre a consciência fonológica e as diferentes habilidades da mesma, proposta pela autora.

Figura 1. Habilidades metafonológicas (Freitas, 2004, p.183)



A consciência silábica é a forma mais óbvia de análise da palavra tornando-se assim na tarefa mais fácil para as crianças, assim, antes do 1º Ciclo elas já conseguem realizar esta actividade. (Goswami & Bryant, 1990, cit in Rigatti-Scherer, 2008).

A consciência de sílaba permite a segmentação das palavras em sílabas e o seu reconhecimento é talvez o primeiro e o mais óbvio caminho da segmentação sonora.

Segundo Morais (1997), os segmentos mais amplos, como as sílabas, reflectem normalmente, a realização de um acto articulatorio e são mais facilmente identificáveis por parte das crianças.

A consciência intra-silábica refere-se a um nível intermédio de segmentação entre a sílaba e o fonema. Trata-se da habilidade de manipular grupos de sons que integram as sílabas.

Já a consciência fonémica envolve as unidades sonoras mais pequenas das palavras. Sendo assim a alteração de um fonema poderá alterar o significado de uma palavra. (Freitas, 2004)

Esta consciência permite a identificação de que as palavras são compostas por fonemas, ou seja, pelas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra. Esta capacidade é a última a ser adquirida pela criança uma vez que é a mais difícil de realizar. Um determinado fonema apresenta diferentes características sonoras, consoante os fonemas a que for associado (Silva, 2003).

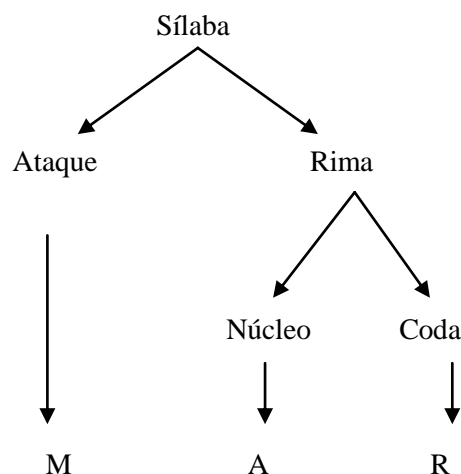
Nos seus trabalhos mais recentes, Freitas et al. (2007), mantêm a mesma posição, isto é, que a consciência fonológica se expressa através de três níveis de crescente complexidade, nomeadamente: a consciência silábica, a consciência intra-silábica e a consciência fonémica, como havíamos referenciado anteriormente (Freitas, 2004). As autoras explicam no seu trabalho que a consciência silábica é a capacidade de segmentar palavras em sílabas, a intrassilábica relaciona-se com o isolamento e manipulação das unidades silábicas, enquanto o último e mais complexo, a consciência fonémica, refere-se à segmentação da palavra nos fonemas que a constituem.

Citados por Rigatti-Scherer (2008), Goswami & Bryant (1990) relacionam directamente a consciência fonológica de nível intra-silábica com a consciência de que as palavras podem ser segmentadas em unidades maiores que o fonema, mas menores do que a sílaba, dividindo-a em ataque e rima.

A sílaba é uma estrutura complexa constituída por um núcleo, ataque e coda, como podemos observar na figura 2.

A estrutura silábica deve ser dominada pelos adultos que pretendam implementar actividades de estimulação de consciência fonológica em crianças (Freitas et al., 2007).

Figura 2. Constituintes Silábicos (Freitas et al, 2007)



O núcleo é uma estrutura silábica preenchida por uma vogal e/ou semi-vogal, podendo ser ramificada. O ataque é a posição que se ocupa à esquerda do núcleo. A coda é um constituinte silábico não ramificado e é ocupado por uma ou mais consoantes que se posicionam sempre à direita da vogal.

Os exercícios devem ser adaptados aos alunos a que se destinam, abrangendo o treino da discriminação auditiva e da consciência fonológica, o qual engloba a noção de palavra, a noção de sílaba e a consciência fonémica/segmental. A dificuldade dos exercícios e dos estímulos deve ser aumentada gradualmente (Freitas et al., 2007).

Para que as crianças consigam alcançar os patamares cimeiros da consciência fonológica, nomeadamente a consciência explícita da estrutura fonética das palavras e a capacidade de manipular segmentos, é necessário que exista instrução orientada com esse objectivo específico (Lundberg, Frost & Peterson, 1988; Alegria & Morais, 1989 cit. in Alves Martins & Silva, 1999).

Segundo Moojen & Santos (2001), os níveis acima referidos exigem um aumento de complexidade linguística; assim, as crianças começam por dominar o conceito de sílaba, passando pelas unidades intra-silábicas e finalmente os fonemas. As crianças que tenham a consciência fonológica definida já conseguem realizar tarefas como contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor sílabas e fonemas.

Vários estudos demonstram que o desenvolvimento da consciência fonológica parece ser desenvolvido de forma semelhante em todas as crianças, fazendo um

percurso iniciado no nível silábico, passando pelo nível intra-silábico até ao nível fonémico (Sim-Sim, 2006). Assim sendo, as habilidades mais simples podem ser precursoras na construção de habilidades fonológicas mais complexas, sendo a consciência silábica precedente da consciência fonémica, tal como salienta Silva (1996).

Stanovich (1992, cit. in Sim-Sim, et al., 2006) defende ainda que é notória a existência de um crescendo de complexidade relativamente ao desenvolvimento de consciência fonológica; assim, num nível inferior encontram-se competências como a detecção e a produção de rimas e num nível superior são mobilizadas capacidades de análise mais complexas como a manipulação de fonemas.

A identificação e produção de rimas e aliterações exigem sensibilidade à similaridade de sequência fonológica e requerem pouca capacidade analítica, segundo estudos elaborados na década de 90 levados a cabo por Cardoso Martins (1995), Muter; Hulme; Snowling; Taylor, (1998, cit. in Santos e Maluf, 2010) e por Stahal; Murray (1994, cit. in Santos e Maluf, 2010).

Mesmo antes dos três anos, as crianças percebem e usam as rimas e as aliterações, enquanto a segmentação de palavras em fonemas exige uma representação explícita dos segmentos fonémicos (Anthony, Lonigan, Driscoll et al., Davis, 1996, cit. in Santos e Maluf, 2010).

Um estudo com crianças portuguesas em idade pré-escolar desenvolvido por Silva (1996) salienta a ideia de que a consciência silábica precede a consciência dos segmentos fonémicos.

Yopp (1988, cit. in Silva, 2003) avaliou a habilidade de 96 crianças do jardim-de-infância de executar dez tarefas de consciência fonológica diferentes e detectou que o desempenho das crianças na realização dessas tarefas varia muito quanto ao nível da dificuldade. Assim, as crianças conseguiram alcançar um total de respostas correctas ao nível da rima de 71%, enquanto nas actividades de subtracção de fonemas não ultrapassaram os 26% de respostas correctas.

Liberman, Shankweiler, Fischer e Carter (1974, cit. in Silva, 2003) revelam no seu estudo que o resultado das provas de contagem fonémica fora relativamente mais baixo, quando comparado com provas de segmentação silábica.

Treiman e Baron (1983, cit. in Silva, 2003) depois de replicarem o estudo acima referido chegaram aos mesmos resultados.

Estudos portugueses (Sim-Sim, 1997) revelam resultados similares aos do estudo estrangeiro, nomeadamente, a investigadora verificou que crianças em idade pré-

-escolar conseguiram obter melhores resultados nas tarefas de segmentação e reconstrução silábica do que em tarefas de reconstrução e segmentação fonémica em que na segunda algumas crianças apresentavam uma taxa de sucesso nula.

Os estudos de Treiman (1985, cit. in Silva, 2003) vão ao encontro dos de Content, acima mencionados. Sendo assim, a autora confirma a ideia de que as crianças nestas idades são capazes de analisar sílabas em sub-unidades intra-silábicas e de identificar o fonema inicial desde que este coincida com o ataque da palavra. Apesar disso, estas crianças do pré-escolar, revelaram ser incapazes de proceder ao seu reconhecimento se para isso fosse necessário quebrar o conjunto de consoantes que faziam parte do ataque.

Bryant e Bradley (1989, cit. in Silva, 2003) obtiveram resultados semelhantes no estudo que realizaram com crianças de 5 anos. Estas tinham que categorizar palavras monossilábicas que partilhavam um fonema. Quando o fonema correspondia ao ataque da palavra as crianças conseguiram obter bons resultados, pelo contrário, quando o fonema integrava a rima e a sua identificação implicava a separação da mesma, a criança obtinha maus resultados.

Treiman e Zukowski (1992), cit. in Silva (2003), apoiam a ideia de que as unidades intra-silábicas constituem um nível de consciência intermédio entre a apreensão da sílaba e do fonema, podendo facilitar a identificação dos segmentos fonémicos. No seu estudo, as crianças tinham que avaliar os pares de palavras no contexto de três situações diferentes. Foi na primeira situação, em que as palavras partilhavam a mesma sílaba, que as crianças obtiveram melhores resultados. Na segunda situação as palavras partilhavam um conjunto de consoantes de um ataque e as crianças também obtiveram bons resultados, apesar de não superarem os anteriores. Por fim a última situação, na qual tinham que identificar as palavras compostas por uma consoante inicial ou final e que integrava respectivamente ou o ataque ou rima da palavra, foi aquela em que obtiveram os piores resultados. Comparando estes resultados com outros estudos realizados na língua inglesa (Bryant & Bradley, 1993; Goswami, 1997, cit in Guimarães 2003), que consideram a consciência do ataque-rima como um importante preditor da aprendizagem da leitura, podemos assim considerar esta consciência como um nível intermédio em termos de dificuldade na segmentação dos componentes fonológicos.

Vandervelden e Siegel (1995, cit. in Silva, 2003) revelaram através dos seus estudos que as crianças em tarefas de reconhecimento inicial e final de uma palavra

apresentam níveis de sucesso de cerca de 70% mas, quando estas tarefas abrangem a localização do fonema alvo, a sua prestação desce para os 50%. Já na prova de segmentação a percentagem de êxito era de cerca de 30% e na de supressão e substituição fonética de 7%.

Os vários estudos apresentados mostram «que a habilidade de manipular os constituintes fonémicos das palavras não se desenvolve naturalmente nem está presente em muitas crianças de idade pré-escolar, ao contrário da consciência de segmentos perceptivamente mais salientes, como é o caso das sílabas e das unidades intrassilábicas» (Silva, 2003, p.131).

1.4.2 Avaliação da consciência fonológica

Sim-Sim (2006) defende que a consciência fonológica contempla processos de reconstrução (que requerem a capacidade para reagrupar numa sequência de fonemas percebidos como unidades isoladas), de segmentação (que pressupõem a análise e separação em unidades menores de uma palavra escutada); de identificação (que implica processos de detecção de sons idênticos) e a capacidade de prestar atenção aos sons similares, e ainda a manipulação que exigem a habilidade de explicitação e controlo das unidades fonológicas.

Todos estes processos podem verificar-se nos três níveis de consciência fonológica, ou seja o silábico, o intra-silábico e o fonémico.

Atendendo aos processos implicados no desenvolvimento da consciência fonológica têm surgido diversas tarefas para avaliar esta competência, as quais variam principalmente quanto à forma como são apresentadas e ao seu grau de complexidade.

A problemática acima referida está relacionada com as diferentes maneiras através das quais as palavras e sílabas podem ser divididas em unidades sonoras menores, nomeadamente, com tarefas como: consciência de rima e aliteraões, a consciência de palavra, a consciência de sílaba e, por fim, a consciência de fonema. Apesar de os autores estarem de acordo em relação à existência de níveis, ou fases da consciência fonológica, ainda não existiu consenso em relação à estipulação dos diferentes estádios.

Adams (1990) postula a existência de cinco níveis de dificuldade que funcionam como indicadores de desenvolvimento da consciência fonológica: o 1º corresponde à sensibilidade aos sons das palavras; o 2º à consciência de rima e aliteração; o 3º à síntese ou reconstrução silábica e fonémica; o 4º à segmentação fonémica; e o 5º à manipulação de rima.

Entende-se por consciência de aliterações e rima aquilo que permite a identificação de palavras que compartilhem um mesmo grupo de sons, no início ou no final das palavras, respectivamente.

Contudo, Chard e Dicksons (1999, cit. in Moura, 2009) defendem uma disposição diferente para os indicadores de desenvolvimento, quanto ao nível de complexidade das actividades de consciência fonológica, nomeadamente: canções com rima, segmentação de frases, segmentação e síntese da sílaba, segmentação e síntese da rima e, por fim, segmentação e síntese de fonema.

Enquanto isso, Byrne e Fielding-Barnsley (1989, 1990, cit. em Vasconcelos Horta, 2011) defendem a presença de uma outra componente da consciência fonémica, nomeadamente, a identidade de fonema, tendo demonstrado a importância deste conceito em relação à segmentação de fonemas. Os autores acima referenciados revelam ainda que estas duas componentes diferem, na medida em que as crianças podem ser capazes de segmentar uma palavra em fonemas, mas não conseguem identificar que o fonema inicial de uma palavra é o mesmo fonema inicial de outra (Byrne e Fielding-Barnsley, 1989, 1990, cit. em Vasconcelos Horta, 2011).

Também Silva (2002) propõe um modo de avaliação, nomeadamente a Bateria de Provas Fonológicas. Esta é constituída por seis sub-provas que incluem diferentes níveis de dificuldade de forma a contemplar a natureza heterogénea desta capacidade. As sub-provas incluem três tipos de tarefas: classificação, manipulação e segmentação. Cada uma é avaliada em dois níveis: silábico e fonético. As provas são apresentadas individualmente com recurso a cartões cujo objectivo é auxiliar as crianças na realização das várias tarefas propostas (Silva, 2003). Na parte empírica da nossa investigação faremos uma descrição mais exaustiva desta Bateria, uma vez que ela será um dos instrumentos utilizados.

Outro modo de avaliação proposto é a Bateria de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2004) e a Bateria de Avaliação de Comportamentos Iniciais de Leitura (Teixeira & Almeida, 1995).

A Bateria de Avaliação de Comportamentos Iniciais de Leitura (B.A.C.I.L.) foi elaborada por Maria Margarida Teixeira (1993, cit. in Sim-Sim & Viana, 2007) e inspirada por duas provas clássicas, a “Concepts About Print” (Clay, 1979, ci. in Sim-Sim & Viana, 2007) e “Linguistic Awareness in Reading Readiness” (Downing *et al.*, 1983, ci. in Sim-Sim & Viana, 2007). Este conjunto de provas permite avaliar com rigor o nível de conhecimento sobre a leitura antes da aprendizagem formal, na medida em que inclui tarefas relacionadas com o conhecimento dos comportamentos da leitura e da escrita, a compreensão das funções da leitura e escrita, a compreensão das convenções da leitura e a discriminação auditivo-fonética. É uma bateria que foi desenvolvida no âmbito de uma dissertação de tese de doutoramento, e sujeita a um conjunto rigoroso de procedimentos conducentes à sua validação.

Existem ainda vários testes de classificação tais como o Teste de Detecção do Intruso este teste (Vale, 2009, cit. in Martins, 2010) foi construído a partir do teste de Detecção do Intruso, criado pela equipa Bryant e da sua versão com imagens (Bryant, Bradley, Maclean, & Crossland, 1989 cit. in Martins, 2010). Neste teste são usadas imagens coloridas para cada palavra, de modo a reduzir o impacto na carga de memória de trabalho exigido pela tarefa. O teste é utilizado para avaliar três condições diferentes, nomeadamente, o fonema inicial, a sílaba inicial e a rima

A falta de consenso relativamente ao modo de operar o construto “consciência fonológica” poderá estar na base da grande polémica que continua a existir no que respeita às relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura (Silva, 2003).

1.4.3 Importância da Consciência fonológica na leitura e escrita.

Segundo Vygotsky (1979), a linguagem escrita exige um trabalho consciente no qual a criança deve desvincular-se do concreto. Um importante obstáculo para a maioria das crianças é compreender o princípio alfabético: palavras escritas contêm combinações de unidades visuais (letras ou combinações de letras) que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras (fonemas).

A manipulação da linguagem escrita necessita de um certo grau de reflexão consciente a respeito das características gerais da escrita, dos grafemas e dos fonemas.

Para a identificação do princípio alfabético a criança deve reconhecer a relação som-letra e ser capaz de analisar, reflectir e sintetizar as unidades que compõem as palavras faladas (Alves Martins, 1996).

Observa-se então, que a aquisição da escrita está intimamente ligada à consciência fonológica, uma vez que para dominar o código escrito é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação na escrita.

Pesquisas contemporâneas têm demonstrado consistentemente que habilidades metalinguísticas, ou seja, a capacidade de reflectir sobre a própria língua, são de fundamental importância para a aquisição e o desenvolvimento da leitura e escrita (Cardoso Martins, 1995, cit. in Valente & Alves Martins 2004).

Existem determinadas capacidades metalinguísticas que estão directamente relacionadas com a aprendizagem da leitura, como é o caso da consciência fonológica (Alves Martins, 1996; Alves Martins e Silva, 1999; Silva, 2003).

Os aspectos fundamentais para a aquisição da escrita são as competências linguísticas e as capacidades cognitivas da criança. O desenvolvimento da competência para a escrita é um fenómeno de natureza complexa que necessita de abranger uma dimensão que implica o desenvolvimento da capacidade Metalinguística que, como referimos na alínea 1.4 (Componentes da linguagem) trata-se da capacidade de identificar e manipular unidades como a sílaba e o fonema (Ferreiro e Teberosky, 1991, cit. in Pestun 2010).

A relação entre as competências fonológicas infantis e o sucesso na aprendizagem da leitura está claramente estabelecida (Adams, 1998, 1991 cit. em Silva, 2004; Byrne & Fielding-Barnsley, 1989; Goswamy & Bryant, 1990, Silva, 1997).

Diversos autores (Silva, 1997; Valente & Alves Martins, 2004) têm referenciado a relação estreita e específica que a competência fonológica estabelece com a aprendizagem da leitura nos sistemas alfabéticos.

Segundo estudos longitudinais realizados sobre a relação entre diferentes níveis de consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita, a consciência fonológica tem uma grande importância para o êxito nas actividades de leitura e escrita (Cardoso-Martins, 1995).

São ainda de salientar, estudos com crianças não alfabetizadas que têm vindo a demonstrar que elas já apresentam, durante a instrução infantil, algumas habilidades metafonológicas que contribuem para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita

((Bradley & Bryant, 1983; Campovilla, 1998; Carraher & Rego, 1984; Coimbra, 1997) cit in Silva 2003).

A consciência fonológica dota a criança de um entendimento suficiente da estrutura sonora que a permite utilizar no momento em que contacta com as letras, ajudando-a a entender a relação entre as letras e os sons (Silva 2007), sendo assim um fiel preditor do sucesso na aprendizagem da leitura (Lundberg, 1991 cit. in Alves Martins, 1996; Stanovich, 1986 citado por Yopp & Stapleton, 2008).

Seguindo esta ideia, outros autores também defendem que o desempenho das crianças em fase pré-escolar em determinadas tarefas da consciência fonológica é preditivo do seu sucesso ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita (Juel, Griffith e Gough, 1986; Capovilla, 1999; Guimarães, 2003).

São também de salientar estudos brasileiros que evidenciam que o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades em consciência fonológica contribuem para a alfabetização. Crianças que apresentam um bom desempenho em consciência fonológica normalmente apresentarão um bom desempenho em leitura e escrita. Dessa forma, parece que a consciência fonológica pode ser uma ferramenta de auxílio para a alfabetização (Guimarães, 2003; Duarte, 2008).

Percebe-se assim, que a consciência fonológica é uma componente de extrema importância para a aquisição da escrita, uma vez que é ela que possibilita a reflexão sobre os sons que devem ser representados graficamente.

Importa então salientar que um bom nível de consciência fonológica será sempre uma mais-valia na vida escolar das crianças, pois poderá privilegiar uma maior facilidade na aprendizagem da leitura, segundo estudos realizados por Adams (1990), Vale (1998), e Cardoso - Martins (2005).

A leitura e a escrita iniciais pressupõem a descoberta da relação grafo-fonológica (grafemas/fonemas), baseada num esforço da criança para realizar a conversão de letras em sons e de sons em letras. Para tal, ele deve reconhecer a relação som-letra, ser capaz de analisar, reflectir, sintetizar as unidades fonémicas que compõem as palavras faladas (Tunmer, Pratt, Herriman, 1984). Deste modo é necessário que estabeleça uma ligação entre os sons da fala e os grafemas da escrita, alcançada através da reflexão consciente (consciência fonológica).

Como afirma Abaurre (1991), a aquisição da escrita exige que o indivíduo reflecta sobre a fala, estabeleça relações entre os sons e sua representação na forma gráfica, fazendo a consciência fonológica entrar em jogo.

Os estudos de Maluf & Barrera (1997) basearam-se na relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita em 55 crianças, alunos de pré-escolar. A investigação demonstrou existir uma forte correlação entre os factores em estudo na medida em que se influenciam positivamente em simultâneo. Apesar disso, o estudo não permitiu supor qual dos factores se sobrepõe sobre o outro.

Por outro lado, um estudo com 60 adultos (30 analfabetos e outros 30 alfabetizados em adultos), realizado por Morais, Alegria, Cary e Bertelson (1979, cit. in Silva 2003) sugere que os adultos não familiarizados com a escrita são incapazes de manipular as unidades fonémicas.

Outro estudo realizado com o mesmo tipo de população (Morais, Cluytens Alegria & Content, 1986, cit. in Silva, 2003) demonstrou que os sujeitos analfabetos demonstraram ter prestações piores em provas como supressão de sílaba e de fonema inicial em contexto de não palavras, principalmente na segunda prova.

Existem investigadores que defendem que a consciência explícita nas unidades fonéticas da fala não se desenvolvem de um modo espontâneo, assim, para existir evolução é necessário existir instrução da mesma que, para a maioria dos indivíduos, ocorre no contexto da aprendizagem da leitura e escrita (Silva, 2003).

No entanto, alguns pesquisadores sustentam que as crianças, antes de serem alfabetizadas, não têm uma compreensão clara de como a fala é organizada (Goswani & Bryant, 1990). Somente a partir do conhecimento das características da escrita é que as crianças desenvolveriam a consciência fonológica, ou seja, a introdução formal no sistema alfabético seria o factor causal para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas.

Ferreiro e Teberosky (1991, cit. in Pestun 2010) defendem que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes do que a escola o imagina pois as crianças estão em contacto com a escrita desde cedo. Elas estão expostas a um mundo com letras, onde vêem constantemente a escrita e o uso que as pessoas fazem dela.

Como salienta Treiman & Cassar (1997, cit. in Silva 2003) é através da aprendizagem dos sons da leitura e da escrita que a criança os vai analisar, promovendo assim o desenvolvimento da consciência linguística e conseqüentemente a consciência fonológica.

Como pudemos constatar, quando tentamos determinar a relação da consciência fonológica com a aprendizagem da leitura, nomeadamente qual a primeira a emergir na criança, as opiniões divergem. Assim, para tentarmos ilustrar esta problemática,

recorremos ao estudo de Silva (1997) “Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo”, em que a autora através de dois estudos pretendeu determinar se a consciência fonológica é a causa ou a consequência de aprendizagem da leitura. Assim, Silva (1997) concluiu que o resultado do seu estudo se assemelhava com o resultado do estudo apresentado por Ferreiro (1988, cit. in Silva, 1997) em que a autora propunha que ambas as hipóteses eram viáveis. De acordo com Silva (1997) «a transição de uma representação pré-silábica da escrita para uma representação silábica comporta efeitos significativos na capacidade de manipulação metafonológica das unidades silábicas. Mas por outro lado, um treino silábico centrado sobre o oral e onde a partir desse treino a criança passa a ser capaz não apenas de decompor as palavras nas suas sílabas mas de manipular cognitivamente essas unidades, tem efeitos na maneira como a criança passa a conceber o sistema de representação da escrita» (p.302). A autora ainda conclui afirmando que «Estes resultados comportam então a ideia que os processos de tomada de consciência em relação à linguagem neste caso especificamente em relação às unidades silábicas, podem ser potenciados por duas vias paralelas uma baseada na reflexão sobre o oral que se assistem mutuamente.» (Silva, 1997, p.302).

Assim, a evolução na literacia de um código alfabético e a consciência segmental desenvolvem-se em simultâneo através de um processo de várias influências recíprocas. (Alegria, Morais & Content, 1987, cit. in Silva, 2003).

Recentemente outros pesquisadores defendem a mesma linha de pensamento baseada na relação de reciprocidade, isto é, ao mesmo tempo que as habilidades metalinguísticas são fundamentais para a aquisição e o desenvolvimento da leitura e escrita, o treino em leitura favorece o desenvolvimento de consciência fonológica (Adams, 1990;Turner & Hoover, 1992, cit. in Silva, 1997; Adams, 2006, cit. in Dambrowski, et. all, 2008) defendem que a aprendizagem do sistema alfabético pode vir a favorecer a aprendizagem da consciência fonológica mas, é necessário existir algum grau de consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, existindo uma relação de reciprocidade entre elas. Logo, «As perspectivas actuais apostam numa relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Subjacente a esta posição está a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização, e que a aquisição da literacia vai, por sua vez permitir o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas.» (Silva, 2004, p.189)

Segundo Silva (2003) a consciência de rima e sílaba, pode ser desenvolvida antes da instrução alfabética, enquanto a consciência fonémica, visto ser uma capacidade que envolve uma capacidade de análise superior, é desenvolvida através da sua relação com a aquisição da leitura que funciona como um facilitador ao seu desenvolvimento no âmbito da aprendizagem em códigos alfabéticos.

Investigadores, num dos seus estudos, sintetizam a problemática explicando que são as habilidades metafónicas que ao diferirem entre si quanto ao nível de exigência cognitiva podem influenciar ou serem influenciadas pela leitura, segundo Stanovich (1992, citado por Santos e Maluf, 2010).

Exercícios como a identificação de rimas e aliteraões, assim como a segmentação de unidades silábicas, podem-se desenvolver espontaneamente, independentemente do ambiente escolar ((Lieberman; Shankweiler; Ficher; Carter, 1974; Treiman, 1992) cit. in Santos e Maluf, 2010). Já habilidades mais complexas como, por exemplo, a síntese ou segmentação fonémica, parecem depender da aprendizagem da leitura e escrita (Morais, 1996; (Perfetti; Beck; Bell; Huges), 1987, cit. in Santos e Maluf, 2010).

Para Silva (2003), o tipo de investigação que procura avaliar o efeito de programas de treino que visam aumentar as capacidades fonológicas com aplicação de pré e pós-testes de consciência fonológica, mostra que os treinos no sentido de aumentar a sensibilidade das crianças aos aspectos fonológicos das palavras constituem uma via para o desenvolvimento da consciência fonémica, trazendo consequências positivas para aquisição da leitura e escrita. Porém, a autora ressalta que esses estudos comprovam igualmente como a progressão nas habilidades de leitura têm influência no desenvolvimento da consciência fonémica, dando pistas para uma abordagem interactiva da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita. A ideia central dessa última concepção é a de que é necessário um mínimo de capacidades fonológicas para que a criança tenha sucesso na alfabetização, mas é a aquisição da escrita e da leitura que irá permitir o desenvolvimento das competências fonológicas mais complexas, como por exemplo a consciência fonémica.

Esta corrente sugere que a «consciência fonológica é uma competência necessária, ainda que não suficiente, para o pleno entendimento conceptual do princípio alfabético» (Silva, 2004)

Em suma, esta reciprocidade manifesta-se na medida em que, por um lado, as capacidades ou habilidades fonológicas mais simples ajudam a criança a iniciar-se no

sistema alfabético e, por outro lado, as competências fonológicas mais explícitas desenvolvem-se através da aprendizagem da leitura (Silva, 1997).

1.4.4 Conhecimento do nome das letras

Os resultados dos estudos acima referenciados apontam para a importante relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Crianças em idade pré-escolar já apresentam consciência quanto aos sons da fala e tal consciência auxilia no processo de reconhecimento da relação entre os sons e as letras, uma vez que, segundo Valente e Alves Martins (2004), o nome das letras inclui na sua maioria o fonema que representa.

Segundo Ehrie e Wilce (1980), Turner e Nesdale (1985) citados por Silva (1997) o código alfabético é muito importante para o desenvolvimento da consciência fonémica, na medida em que a criança, através das suas imagens ortográficas pode até contaminar o seu desempenho em tarefas de contagem de fonemas. Assim, «as letras podem constituir um suporte facilitador para o desenvolvimento da consciência fonémica» (Treiman, & Cassar, 1997; Stahl, et al., 1998, cit. por Silva (2003).

McBride- Chang (1999, cit. in Vasconcelos Horta, 2011) depois de analisar a relação entre o nome das letras e o seu som, salienta que estas duas competências são diferentes. O investigador defende que o conhecimento do nome das letras é anterior ao conhecimento do som destas e serve como facilitador na aprendizagem dos sons. Treiman (2006, cit. por Vasconcelos Horta, 2011) assegura que as crianças usam os seus conhecimentos dos nomes das letras e as suas competências fonológicas para acederem aos sons.

Treiman e Rodriguez (1999) e Treiman, Sotak e Bowman (2001) citados por Vasconcelos Horta (2011), partilham da mesma opinião e salientam que a capacidade de usar relações grafo-fonológicas baseadas no nome das letras é anterior à capacidade de usar relações baseadas nos sons.

Assim sendo, o efeito facilitador dos nomes das letras reflecte-se na leitura (Abreu & Cardoso-Martins, 1998; Treiman, 2006; Treiman & Rodriguez, 1999; Treiman, et al., 2001, cit. in Vasconcelos Horta, 2011) influenciando positivamente a consciência fonémica (Treiman & Cassar, 1997, cit. in Vasconcelos Horta, 2011).

Vários autores consideram ainda que o conhecimento do nome das letras à entrada para o 1º Ciclo, deve ser considerado como um poderoso e fiável preditor do sucesso na aprendizagem da leitura do sistema de escrita alfabético no final desse mesmo ano lectivo. (Alves Martins, 1996; Alves Martins e Silva, 1999; Cardoso Martins e Batista, 2005; Foulín, 2005, cit. em Alves Martins & Farinha, 2006)

1.4.5 Consciência fonológica e o educador

As crianças chegam à escola com graus diversos de consciência fonológica em função da estimulação a que tiveram acesso (Silva, 2004).

Estudos realizados por Sim-Sim (1998) e Veloso (2003) demonstraram que as crianças à entrada para o 1º Ciclo apresentam uma baixa consciência fonémica.

Também Balestrim e Scielo (2003) ao contactarem com os intervenientes nos momentos da pesquisa, revelaram que foi notória uma lacuna nas actividades realizadas ao nível da consciência fonológica por parte dos professores e educadores.

Capovilla e Capovilla (2000) defendem que crianças que apresentem dificuldades no pré-escolar, ao nível da consciência fonológica, normalmente apresentam atraso na aquisição da leitura e escrita. No entanto, se forem executados os procedimentos necessários para desenvolver a consciência fonológica a criança poderá superar essas dificuldades.

Estudos sobre consciência fonológica e aquisição da escrita evidenciam a importância de trabalhar com o som em sala de aula, utilizar as capacidades das crianças quanto à fala e conseqüentemente levá-las a pensar sobre os sons das palavras ((Bradly & Bryant, 1983; Rego & Bryant, 1993), cit. in Mota & Santos, 2009)

A criança em idade pré- escolar deve desenvolver competências fonológicas mais sofisticadas, uma vez que estas são essenciais para a compreensão do princípio alfabético, assim, nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, os programas de treino que envolvam jogos de análise e manipulação dos elementos orais e escritos são sempre benéficos para o desenvolvimento da criança (Silva, 2004).

Essas actividades devem ser oferecidas como suplemento que proporcione à criança a prática de “brincar” com os sons e incentive o desenvolvimento do conhecimento sobre os sons da fala e sua relação com a representação escrita. O

educador deve privilegiar o contraste entre a fala e a escrita para organizar actividades que envolvam os dois códigos (Tasca, 2002).

Assim, a criança deve ser sujeita a esse mundo sonoro através de actividades planificadas que possam estimular a percepção dos sons que serão representados mais tarde na escrita. Segundo Balestrim e Scielo (2003), estas actividades de consciência fonológica são primordialmente orais e devem desenvolver habilidades em segmentação de frases em palavras; realismo nominal, detecção e produção de rimas, síntese silábica, segmentação silábica, detecção de sílabas, reversão silábica, exclusão fonémica, detecção de fonemas, síntese fonémica, segmentação fonémica e reversão fonémica.

Segundo Moura (2009), é fundamental que os educadores de Infância implementem de forma sistemática actividades como exercícios para poderem trabalhar e intervir com crianças em idade pré-escolar ao nível do processamento e da consciência fonológica.

Coulmas (2003, cit. in Vasconcelos Horta, 2011) salienta que tendo em conta as diferentes componentes da consciência fonémica e os seus graus de dificuldade, a descoberta dos fonemas implica a sua instrução explícita.

O estudo longitudinal de Godoy (2005, cit. in Lucio & Pinheiro, 2011) comprovou a relevância de desenvolver logo no pré-escolar, actividades de reflexão fonológica visto que estas irão beneficiar a criança posteriormente quando esta se iniciar no processo de leitura.

Guimarães (2003) defende que os professores podem desenvolver desde o Pré-Escolar actividades de consciência fonológica com o objectivo preventivo, a fim de minimizar as possíveis dificuldades futuras na aquisição da leitura e escrita.

Na mesma linha de pensamento, outros investigadores defendem que devem ser levadas a cabo tarefas de promoção de determinadas competências de literacia no jardim-de-infância, visto ser um local privilegiado na promoção de competências pré-leitoras que já mostraram resultados positivos no desenvolvimento da linguagem oral e consequentemente escrita nos anos escolares posteriores (Casper, 2007, cit. in Cadime, Fernandes, Brandão, Rodrigues e Ferreira, 2009).

Os estudos mencionados salientam quanto são variadas as pesquisas relacionadas com este tema mas, como podemos constatar em todas elas, a criança beneficia sempre de um modo positivo com este tipo de actividades ou estímulos.

Assim, sendo, o treino ao nível da consciência fonológica no pré-escolar irá aumentar a probabilidade da criança ter sucesso no futuro, quer seja na leitura, na escrita ou na realização

de exercícios fonológicos. Logo, será plausível incentivar os educadores a realizarem actividades que a estimulem, por exemplo através de programas fonológicos como os de Santos (2004) e Silva (2003).

A partir desta revisão literária procurámos esclarecer algumas questões que nos inquietavam. Analisando os estudos referidos anteriormente, fomos definindo o rumo para o desenvolvimento da nossa pesquisa, pelo que, consideramos imprescindível que se dedique cada vez mais atenção à consciência fonémica, nomeadamente na procura de estratégias que privilegiem essa aquisição.

Consideramos que deveria ser o educador o principal interveniente na estimulação da habilidade fonémica nas crianças, uma vez que a escola é o local onde se podem desenvolver de forma mais ampla e sistemática as habilidades fonológicas dentro de uma perspectiva de trabalho pedagógico e interactivo. Assim, todos os educadores deveriam ser capazes de envolver e cativar as crianças para a realização de jogos divertidos relacionados com a consciencia fonémica, uma vez que é pela brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de novos saberes.

1.4.6 Programas de treino de consciência fonológica

Com a revisão bibliográfica realizada até este momento pudemos constatar que, existem vários estudos que demonstram que se treinarmos as crianças ao nível da consciência fonológica, elas mais facilmente conseguem realizar tarefas deste tipo

Os estudos de Olofsson & Lundberg (1988, cit. in Silva, 1997) evidenciam que é possível treinar a consciência fonológica previamente à entrada para a escola. Esta investigação envolveu 400 crianças que foram sujeitas a um treino durante 8 meses. As crianças foram avaliadas através de uma bateria de provas fonológicas e divididas em dois grupos, um experimental e outro de controlo, em que o primeiro não foi submetido a qualquer programa e o segundo, grupo experimental foi submetido a um programa de treino que incluía uma série de jogos metalinguísticos cuidadosamente ordenados. Este treino começava com jogos fáceis de audição de rimas e, depois de algumas semanas eram apresentados exercícios de segmentação de frases em palavras. No segundo mês, eram introduzidos jogos que envolviam a manipulação silábica, por último, e por fim, eram trabalhadas as unidades fonéticas, começando com jogos envolvendo o fonema

inicial e só posteriormente jogos de segmentação de pequenas palavras. Os resultados demonstram a superioridade do grupo experimental (no momento dos pós-teste na bateria de provas fonológicas), em relação ao grupo de controlo principalmente ao nível da consciência fonológica. As crianças foram avaliadas posteriormente ao nível da leitura e ortografia, quatro meses com intervalos de sete meses, e os resultados demonstraram uma superioridade nos resultados das crianças do grupo experimental ao longo dos primeiros anos de escolaridade (Silva, 1997).

Noutro estudo semelhante, Santos (2004, cit. in Santos & Maluf, 2007) implementou um programa num grupo de 90 crianças em idades pré-escolar, tendo vários objectivos em mente, um dos quais compreendia a vontade de avaliar a eficácia de um programa elaborado para desenvolver a consciência fonológica baseado em exercícios como aliterações, consciência de palavra, consciência de sílábica e consciência fonémica, ao mesmo tempo que desenvolvia as actividades baseadas numa vertente lúdica apropriada às crianças em idades pré-escolar. Assim, as crianças foram avaliadas quanto às habilidades de consciência fonológica e escrita. Posteriormente as crianças foram divididas aleatoriamente em grupo experimental e grupo de controlo. As crianças do grupo experimental (N=10) realizaram um programa de intervenção em consciência fonológica e as do grupo de controlo (N=10) um programa placebo. O programa de intervenção em consciência fonológica era composto por cinco unidades de exercícios metafonológicos realizados em 32 sessões e visava desenvolver habilidades de identificação e produção de rimas e aliterações, consciência de palavras, consciência de sílaba e consciência fonémica. As sessões tiveram um carácter lúdico, alcançado através do uso de músicas, figuras, histórias e jogos apropriados a crianças desta faixa etária. Os resultados obtidos pelo estudo, confirmaram que habilidades de consciência fonológica tem um importante papel facilitador no início do processo de aquisição da linguagem escrita e pode-se desenvolver através de programas de intervenção (Santos & Maluf, 2007).

Por conseguinte, os estudos de Silva e Alves Martins (2002, cit. in Vasconcelos Horta, 2011) e Alves Martins e Silva (2006 cit. in Vasconcelos Horta, 2011) analisaram os efeitos do treino fonológico nas competências fonológicas e nos tipos de escrita produzidos por crianças em idades entre os cinco e os seis anos. Deste modo as investigadoras desenvolveram um programa de treino fonológico que incidia sobre as unidades silábicas, com crianças que tinham uma escrita inventada que não era orientada por critérios linguísticos (2002 cit. in

Vasconcelos Horta, 2011) e um programa de treino fonológico que incidia sobre as unidades fonémicas para as crianças cuja escrita inventada revelava uma análise fonológica (2006 cit. in Vasconcelos Horta, 2011).

As investigadoras realizaram a avaliação da consciência fonológica através de provas fonológicas, nomeadamente através da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002). Esta prova além de ter diferentes graus de dificuldade está dividida em provas de classificação da sílaba e do fonema inicial e provas de supressão da sílaba inicial e do fonema inicial (Silva & Alves Martins, 2002, cit. in Vasconcelos Horta, 2011) e provas de classificação e supressão do fonema inicial e de análise fonémica (Alves Martins & Silva, 2006, cit. in Vasconcelos Horta, 2011). As crianças foram ainda avaliadas ao nível do conhecimento das letras através de um ditado de palavras para que escrevessem como soubéssemos. Os programas decorreram ao longo de 8 sessões, tendo em conta aspectos como o uso de desenhos para representar os sons, o recurso a objectos para os marcar os marcar, bem como a sua modelação com reproduções por parte da criança, ressaltando as características articulatórias, e a graduação da complexidade linguísticas relativamente às tarefas pedidas.

Os resultados do estudo indicaram que o treino sobre as unidades silábicas revelou melhorias nos resultados das provas “Supressão da Sílaba inicial” “Classificação com base no fonema inicial”, “Supressão da Sílaba inicial” e ” Supressão do fonema inicial”, e que o treino fonémico implicou progressos significativos nas três provas fonémicas, quando comparados com os resultados as crianças do grupo de controlo (Vasconcelos Horta, 2011).

No estudo de Silva (2003) no qual a autora se propôs a «avaliar os efeitos de programas de treino que conduzem a uma evolução nas modalidades de escrita pré-convencional» (p.2005). Assim, a investigadora avaliou os resultados do treino fonológico, quer ao nível das conceptualizações infantis sobre a escrita, quer ao nível do desempenho infantil em diferentes tipos de tarefas fonológicas.

Para isso estruturou dois programas diferente, um que incidia sobre as unidades silábicas e o outro nas unidades fonémicas, e aplicou-os a três grupos de crianças de níveis conceptuais diferentes em 8 sessões com a duração de aproximadamente 15 minutos cada. As sessões implicavam diferentes tarefas, nomeadamente, jogos de partição, ataque e rima; jogos de identificação de palavras com fonemas iniciais comuns; jogos de segmentação; e jogos de supressão do fonema inicial.

De um modo geral no final da aplicação do programa, Silva (2003) constatou que «os ganhos dos desempenhos das tarefas fonológicas foram muito significativos com a implementação deste programa de intervenção.» (p.353) Tanto ao nível do treino fonológico com incidência nas unidades silábicas (aplicadas às crianças pré-silábicas), como no treino com incidência nas unidades fonémicas.

Através dos estudos apresentados ao longo destes capítulos, pode-se concluir que as competências fonológicas infantis estão directamente relacionadas com o sucesso na aprendizagem da leitura. Os autores apresentados, salientam também que o educador deverá ter um papel fundamental na introdução de jogos de uma forma lúdica e sistemática proporcionando à criança a prática de “brincar” com os sons e incentive o desenvolvimento do conhecimento sobre os sons da fala.

Os estudos mencionados demonstram ainda que se treinarmos as crianças ao nível da consciência fonológica, elas mais facilmente conseguem realizar tarefas deste tipo.

III- ESTUDO EMPÍRICO

Com este capítulo pretendemos apresentar o desenho desta pesquisa descrevendo os objectivos, hipóteses e questões de investigação do estudo, a caracterização dos participantes e uma descrição dos instrumentos e procedimentos adoptados.

1.Objectivos

Os objectivos primordiais do nosso estudo são, em primeiro lugar, analisar o impacto de um treino fonológico num grupo de crianças em idade pré-escolar, mais concretamente, pretendemos analisar o impacto do programa de intervenção ao nível do desempenho infantil em diferentes tipos de tarefas fonológicas.

Em segundo lugar pretendemos analisar o desenvolvimento das sessões enquanto parte integrante do processo ensino-aprendizagem bem como os efeitos deste programa nas dinâmicas relacionais entre as crianças.

1.1 Hipóteses e questões de investigação

Hipótese Geral

Verifica-se uma evolução na consciência fonológica das crianças que participam num programa de treino da consciência fonológica comparativamente a crianças que não participaram em programas com este tipo de treino.

H1- Verifica-se uma maior evolução ao nível da consciência silábica nas crianças que participarem no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa.

H2- Verifica-se uma maior evolução ao nível da consciência fonémica nas crianças que participarem no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa.

Com o desenrolar da componente teórica foram-nos surgindo algumas questões às quais seria interessante conseguirmos responder com os resultados da nossa investigação.

Ao longo do desenvolvimento da parte teórica pudemos constatar que existe uma grande parte dos autores referenciados, nomeadamente Silva (2003), que defende que as tarefas ao nível da consciência da sílaba são mais facilmente realizadas pelas crianças do que as tarefas de consciência fonémica. Uma vez que o grupo de crianças, segundo a educadora que as acompanha, já realiza actividades ao nível da consciência de rima e de sílaba, pretendemos aumentar a complexidade e incidirmos o nosso programa ao nível da consciência de fonema seguindo deste modo os passos de Silva (2003), que salienta que «a maior parte dos programas de treino atendem à manipulação fonética depois de exercitarem a manipulação de unidades perceptivamente mais salientes, como rimas, sílabas e unidades intra-silábicas» (p.162).

Questão a): Verificar se após a aplicação de um programa de consciência fonológica com incidência no fonema, as tarefas de consciência silábica são mais facilmente realizadas do que as actividades de consciência fonémica, no grupo experimental.

Existem autores que defendem que o conhecimento das letras pode ser um forte preditor na aprendizagem da leitura (Alves Martins, 1996; Alves Martins e Silva, 1999; Cardoso Martins e Batista, 2005; Foulín, 2005, cit. em Alves Martins & Farinha, 2006). Por outro lado, outros autores consideram que é a consciência fonológica da criança que prediz o desenvolvimento da sua aprendizagem na leitura (Lundberg, 1991 cit. in Alves Martins, 1996; Stanovich, 1986 cit. in Yopp & Stapleton, 2008; Carraher & Rego, 1984; Coimbra, 1997, cit. in Silva, 2004; Capovilla, 1997; Cardoso- Martins, 1995; Silva, 1997; Valente & Alves Martins, 2004; Adams, 1998; Silva, 1997; Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, 1991; e Goswamy & Bryant, 1990).

Assim sendo, tanto o conhecimento das letras como a consciência fonológica parecem influenciar o desenvolvimento da aprendizagem da leitura. Será visível algum tipo de correlação entre estas duas variáveis.

Questão b): verificar se a evolução esperada no grupo experimental após o programa de consciência fonológica se relaciona com o conhecimento inicial que as crianças têm das letras.

Enquanto nos questionávamos sobre o impacto do nosso treino fonológico no grupo de crianças, sentimos a necessidade de identificarmos as variáveis do nosso estudo, nomeadamente, a variável independente e a variável dependente.

Variável independente – Programa de consciência fonológica.

Variável dependente – Nível de consciência fonológica das crianças.

2. Metodologia

Tipo de estudo

Para a escolha do tipo de estudo baseámo-nos na análise do nosso plano de investigação, pois segundo Jimenez (1986), citado por Almeida & Freire (2007), é este conjunto de orientações e procedimentos que devemos questionar, ajudando-nos assim a conduzir a nossa investigação e respeitando o valor da informação recolhida.

Uma vez que com o nosso estudo pretendemos realizar «a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis» (Carmo & Ferreira, 1998, p.178) optámos pelo método quantitativo. Os autores defendem ainda outras características deste tipo de estudo, como «a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa dos dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses». Ao utilizarmos este estudo vamos também de encontro às ideologias dos autores acima referidos, tendo assim a possibilidade de podermos generalizar os resultados da investigação a uma determinada população, no caso do nosso estudo, à população Pré- -Escolar.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005), a metodologia equipara-se a um conjunto de abordagens que abrange diferentes técnicas e procedimentos que são utilizados com o intuito de formular questões e hipóteses sobre os fenómenos científicos e recolher dados de uma forma sistemática e metódica com o objectivo de ampliar o conhecimento.

O presente projecto pretende analisar a evolução ao nível fonológico de dois grupos de crianças com características similares, em que um fora submetido a um

programa de treino fonológico e outro não. Assim sendo, todas as crianças foram sujeitas a uma avaliação inicial que abrangeu um conjunto de instrumentos com o objectivo de determinar as capacidades de cada uma ao nível da consciência fonológica, cognitiva e do conhecimento das letras. Com o objectivo de minimizar os efeitos destas variáveis baseámo-nos nos resultados obtidos nestas provas e, deste modo, pudemos constituir de forma homogénea a nossa amostra: o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo.

De modo a tentarmos eliminar as variáveis parasitas, segundo Almeida e Freire (2007, p.99), optámos por retirar do estudo qualquer criança que se encontre com sintomas de doença e que deste modo não consiga realizar a actividade prevista, ou seja, as avaliações ou o treino de consciência fonológica, comprometendo assim os resultados.

O grupo experimental foi sujeito a um programa de intervenção de 6 sessões (uma sessão por semana) com a duração de cerca de 15 minutos. Este treino consistiu num programa de treino de consciência fonológica, enquanto o grupo de controlo realizou actividades diversas, tais como, legos ou tangran. Estas actividades foram escolhidas por não implicarem o desenvolvimento de competências linguísticas.

Posteriormente, as crianças foram novamente sujeitas à avaliação da consciência silábica e da consciência fonológica com o objectivo de determinar se existiu algum tipo de alteração a este nível, e assim, determinarmos a eficácia do nosso programa de consciência fonológica.

Seguidamente, procedemos a uma análise do desenvolvimento das sessões enquanto parte integrante do processo ensino-aprendizagem, bem como os efeitos deste programa nas dinâmicas relacionais entre as crianças, deste modo este é também um estudo descritivo (Almeida & Freire, 1997, cit. in Vasconcelos Horta, 2011).

2.1 Participantes

O grupo de participantes foi constituído por 24 crianças (13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino) de um Jardim de Infância da rede privada, situado nos arredores da Grande Lisboa.

Na avaliação final, a amostra foi reduzida para 21 crianças (11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino) uma vez que as restantes três crianças não se encontravam presentes na instituição no momento da avaliação final.

Todas as crianças pertencentes ao estudo tinham frequentado Jardins de Infância no ano anterior.

Foram apenas seleccionadas para o estudo crianças com origem portuguesa pois este factor poderia influenciar o domínio da língua condicionando o seu desempenho.

Com o intuito de controlar o nível de assiduidade das crianças, interrogámos as educadoras e eliminámos as que demonstrassem mais de 20% de faltas.

Na altura em que iniciámos a investigação, estas crianças encontravam-se na faixa etária dos quatro a cinco anos. Assim, tinham média de idade de 63,11 meses, o desvio padrão era de 6,19 meses, a idade máxima era de 73 meses e a mínima de 50 meses.

As crianças com sintomas ou queixas de perda auditiva não entraram no estudo.

Tendo em conta as habilitações académicas e a actividade profissional desenvolvida pelos pais dos participantes, pode-se considerar que estes pertencem a um meio socioeconómico Médio Baixo.

A Tabela 1 apresenta a distribuição, em percentagem, no que respeito às habilitações académicas dos pais.

Tabela 1

Distribuição das habilitações académicas dos pais (percentagens).

Habilitações Académicas	Pais	Mães
Ensino Superior	0	4.8
Ensino Secundário	76.2	66.7
Ensino Básico	23.8	28.5
Frequência Ensino Básico	0	0
Desconhecido	0	0

Como se pode observar, a maioria dos pais tem habilitações académicas ao nível do Ensino Secundário, seguindo-se habilitações ao nível do Ensino Básico.

Na Tabela seguinte apresenta-se a distribuição, em percentagem, dos seus níveis ocupacionais em função dos Grandes Grupos definidos na Classificação Nacional das Profissões – CNP-94 (IEFP, 1994, cit. in Vasconcelos Horta, 2011).

Na tabela 2 podemos constatar que o nível ocupacional dos pais é muito similar ao das mães. O primeiro regista percentagens mais elevadas maioritariamente no grupo dos Serviços e vendedores que comporta profissionais, como por exemplo: vendedor, cabeleireiro, polícia ou auxiliar de acção educativa; em seguida, surgem dois grupos com a mesma percentagem, nomeadamente o grupo de pessoal administrativo (que se situa acima da média) e o grupo de trabalhadores não qualificados, que se situa abaixo da média registada. O grupo de pessoal administrativo e similares engloba trabalhadores com profissões ligadas aos serviços administrativos e secretariado, enquanto o grupo de trabalhadores não qualificados abrange profissões como empregadas domésticas, pedreiros ou operários da construção civil. No grupo das mães predomina o grupo do pessoal administrativo e similares, seguido pelo do pessoal dos serviços e vendedores e posteriormente pelo grupo dos trabalhadores não qualificados.

Tabela 2

Distribuição dos níveis ocupacionais dos pais (percentagens) em função do definido nos Grandes Grupos da CNP-94.

Grandes Grupos Ocupacionais	Pais	Mães
Quadros superiores da Administração Pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	0	0
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	0	0
Técnicos e profissionais de nível intermédio	4.8	4.8
Pessoal administrativo e similares	23.8	33.3
Pessoal dos Serviços e vendedores	38.1	28.6
Trabalhadores não qualificados	23.8	23.8
Desempregados	9.5	9.5
Desconhecido	0	0

2.2 Instrumentos

Avaliação da consciência fonológica.

Provas de classificação:

Foram realizadas duas provas de classificação recorrendo à Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2002) com o objectivo de determinar se as crianças se encontram ao mesmo nível fonológico.

“A bateria inclui várias medidas de consciência fonológica com diferentes níveis de dificuldade, de modo a contemplar a natureza heterogénea desta capacidade” (Silva, 2002, p.6).

As provas utilizadas foram: a prova de Classificação com Base na Sílabas Iniciais e a prova de Classificação com base no Fonema Inicial (Anexo II). Ambas eram constituídas por 16 itens em que os dois primeiros eram de treino. A tarefa era apresentada à criança através de quatro imagens, representando cada imagem uma palavra. A criança deveria seleccionar as duas imagens (que representavam a palavra) que começavam pela mesma sílaba ou, no caso da segunda prova, pelo mesmo fonema.

As imagens que representavam figuradamente as palavras eram familiares às crianças e facilmente identificáveis.

Só depois de as crianças compreenderem a tarefa é que passávamos aos itens avaliativos.

Classificação com Base na Sílabas Iniciais

Esta prova tem como finalidade avaliar a capacidade infantil para identificar sílabas iniciais semelhantes em palavras diferentes. Segundo Silva (2002), a maior parte das palavras que as compõem apresentam a forma CV de modo a respeitar a predominância de palavras com esta estrutura na língua portuguesa.

Classificação com Base no Fonema Inicial

Esta prova tem como finalidade avaliar a capacidade infantil para detectar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras. Através desta prova pudemos observar os conhecimentos das crianças em relação à identidade fonémica, uma vez que esta prova pressupõe uma segmentação parcial dos sons constituintes das sílabas iniciais

das palavras e a identificação do fonema alvo que deve ser percebido por parte da criança que envolve o mesmo gesto vocal em diferentes palavras.

As instruções foram muito similares às dadas na prova anterior.

Avaliação do conhecimento das letras.

Foi apresentado às crianças um conjunto de cartões com as letras do alfabeto em maiúsculas (à excepção do W, K e do Y) com o objectivo de avaliar quantas e quais as letras conhecidas por estas.

Apenas foram usadas letras maiúsculas uma vez que é com estas que as crianças contactam na escola (Anexo III). Deste modo conseguimos maximizar a informação relativamente a todas as letras conhecidas pelo grupo.

Avaliação ao nível intelectual.

Para conseguirmos avaliar o nível de inteligência das crianças aplicámos o Teste das Matrizes Progressivas coloridas de Raven (Raven, Court & Raven 2001).

Constituído por uma escala de inteligência geral, as Matrizes Progressivas coloridas de Raven avaliam o raciocínio não verbal, o pensamento abstracto e a capacidade de estabelecer relações. Esta versão das matrizes de Raven destina-se a crianças muito novas, a partir dos 4 anos de idade, podendo ser usada com idosos e adultos com um baixo nível cultural.

Esta escala é composta por um total de 36 itens distribuídos por três séries de complexidade crescente de 12 itens cada (séries A, Ab e B). Para cada item é apresentada uma matriz incompleta, em falta um segmento. A tarefa do sujeito é identificar, de entre 6 opções, o segmento em falta de modo a completar correctamente a matriz. A aplicação deste teste foi realizada individualmente, por um técnico especializado, seguindo os procedimentos referidos no manual (Raven, Court & Raven, 2001) de aplicação da prova.

Tal como salienta Simões (2000; cit. por Silva, 2003), este teste pode ser considerado «como uma medida de aptidão cognitiva e, mais especificamente, consoante as diversas ênfases, como uma medida (não em exclusivo) de aptidão dos processos de raciocínio abstracto não verbal. Este tipo de raciocínio apela,

simultaneamente, para as funções lógicas e viso-espaciais, independentemente da memória e da verbalização».

Para a criança realizar esta prova necessita de observação e clareza de raciocínio, deste modo podemos avaliar as suas funções perceptivas e cognitivas (Schutzenberger, 1956, citado por Silva 2003).

A pontuação deste teste varia entre 0 e 36.

Assim sendo, com o teste de Matrizes coloridas de Raven, demos por concluída a avaliação inicial.

Os dados obtidos serão registados numa base de dados do programa de estatística SPSS 17.0 para o Windows (Vista) e serão posteriormente categorizados de modo a conseguirmos subdividir de um modo homogéneo o grupo de crianças em dois grupos distintos, nomeadamente, o grupo experimental e o grupo de controlo.

2.3 Procedimentos

A pesquisa foi realizada no período de Março a Julho de 2011.

Ao longo destes cinco meses o estudo foi dividido em três partes, nomeadamente: a primeira, referente à pré-avaliação do grupo; a segunda, que corresponde ao período no qual realizámos o programa de intervenção; e por fim, o terceiro e último momento, no qual procedemos à avaliação final das crianças.

Tanto a direcção do Jardim de Infância como as educadoras e os pais das crianças assinaram um termo de consentimento autorizando a realização do trabalho e a divulgação dos resultados. (Anexo I)

A intervenção foi realizada em ambiente educativo e familiar às crianças (na sua escola) e apenas depois de o investigador ter passado algumas horas com elas de modo a que não fosse uma pessoa completamente estranha, o que poderia condicionar os resultados no momento da interacção propriamente dita.

Como se tratou de um grupo específico, isto é, crianças, a avaliação e intervenção foi realizada em momentos próprios e pré-definidos de modo a que factores como o cansaço, sono ou fome, não se tornassem em variáveis parasitas condicionando desta forma os resultados. Assim, tal como salientam Almeida & Freire (2007), tentámos evitar as horas de acolhimento, refeição, sesta e saída da escola.

Todos os testes da avaliação foram realizados individualmente no período das 9h30 até às 11h30, altura em que as crianças normalmente estavam mais motivadas.

Avaliação inicial

A avaliação inicial recaiu sobre todos os participantes do estudo com o objectivo de determinar qual o nível de desenvolvimento de cada criança, em relação aos parâmetros a avaliar, e consequentemente dividir este grupo em dois similares: Grupo de Controlo e Grupo Experimental.

Começámos a avaliação por realizar a prova de classificação com base na sílaba inicial. Conversámos um pouco com a criança e convidámos-a a realizar um jogo de cartas do seguinte modo:

”Agora vamos fazer um jogo de cartas. Eu vou-te mostrar quatro cartas e tu vais-me dizer quais são as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho, mas primeiro vais- -me dizer quais são as palavras que mostram cada um dos desenhos das cartas.”

Depois de mostrarmos as primeiras quatro cartas à criança, esta deveria identificar as palavras correspondentes às imagens. Se tivesse dificuldade, nomeávamos a palavra incentivando a criança a repeti-la até que a identificação de todas as palavras do item fosse automática, continuando posteriormente:

“Duas destas palavras começam pelo mesmo bocadinho, vamos ver se consegues descobrir quais são; esta não vai valer é só para aprenderes como é o jogo. Então: quais são as palavras que começam pelo mesmo bocadinho?”

Se a criança falhasse, ou cada vez que tal acontecesse, tentávamos que pronunciasse as palavras devagar, dando mais ênfase à sílaba inicial de modo a que constataste a semelhança entre as sílabas iniciais das palavras-alvo.

Procedíamos da mesma forma para o segundo item de exemplo.

Depois de a criança realizar os dois itens de exemplo comunicávamos -lhe:

“Agora que já percebeste como é este jogo vamos começar a jogar a sério. Não te esqueças que eu agora não te posso ajudar, agora tens que descobrir sozinho quais são as palavras das cartas que começam pelo mesmo bocadinho.”

Ao longo da avaliação registávamos cada resposta da criança numa ficha individual, como podemos observar no anexo 4. Posteriormente realizávamos a contagem das respostas correctas, em que cada resposta acertada correspondia a um ponto, deste modo os resultados puderam variar entre zero e 14 pontos.

Após realizarmos a avaliação da classificação com base na sílaba inicial, continuámos e realizámo-la com base no fonema inicial.

À semelhança da anterior avaliação começámos a nova com dois itens de exemplo em que dizíamos à criança:

”Agora vamos fazer um jogo parecido com o outro que jogámos há pouco. Eu vou- -te mostrar quatro cartas e tu vais-me dizer quais são as duas palavras que começam pelo mesmo som, tens que estar com muita atenção! Primeiro vais-me dizer quais são as palavras que mostram cada um dos desenhos das cartas. ”

Depois de mostrarmos as primeiras quatro cartas à criança, esta deveria identificar as palavras correspondentes às imagens. Se tivesse dificuldade nomeávamos a palavra incentivando a criança a repeti-la até que a identificação de todas as palavras do item fosse automática, continuando posteriormente:

“Duas destas palavras começam pelo mesmo som, vamos ver se consegues descobrir quais são, esta não vai valer é só para aprenderes como é o jogo. Então, quais são as palavras que começam pelo mesmo som?”

Se a criança falhasse, ou cada vez que falhasse, levávamo-la a pronunciar as palavras devagar, dando mais ênfase à sílaba inicial de modo a que constatasse a semelhança entre os sons iniciais das palavras-alvo.

Procedemos da mesma forma para o segundo item de exemplo.

Depois de a criança realizar os dois itens de exemplo comunicávamos -lhe:

“Agora que já percebeste como é este jogo vamos começar a jogar a sério. Não te esqueças que eu agora não te posso ajudar, agora tens que descobrir sozinho quais são as palavras das cartas que começam pelo mesmo som?”

A cada resposta correcta correspondia um ponto, deste modo os resultados puderam variar entre zero e 14 pontos.

Durante os momentos de avaliação do fonema inicial procedemos novamente ao registo das respostas das crianças na sua ficha individual do mesmo modo que foi referido para a avaliação anterior (Anexo II).

Numa sessão seguinte procedemos à avaliação do conhecimento das letras. Alguns autores defendem que este conhecimento pode constituir um suporte facilitador para o desenvolvimento da consciência fonémica (Treiman, & Cassar, 1997; Stahl, et al., 1998, cit. por Silva (2003). Assim, este instrumento permite-nos controlar a homogeneidade dos grupos, experimental e de controlo, quanto ao conhecimento das letras.

Quando começávamos a conversa com a criança perguntávamos a cada uma, depois de mostrar o cartão com a letra:

“Sabes o que é isto? Como se chama esta letra?”

Cada letra que a criança acertasse correspondia a um ponto, podendo assim a pontuação total variar entre zero e 23 pontos. As respostas eram registadas numa ficha individual como podemos observar no Anexo III.

Para concluirmos a avaliação das crianças, ainda na mesma sessão, foi realizada a avaliação ao nível intelectual que foi feita através das Matrizes Progressivas de Raven (Raven, 1956 revisão 2001), aplicadas por um técnico habilitado, que registou as respostas das crianças em folha própria (Anexo IV), com as quais podemos trabalhar.

Programa de intervenção da consciência fonológica

O programa de intervenção e os seus materiais foram estruturados e elaborados ao longo do mês de Abril.

No mês que se seguiu demos início à aplicação do programa que decorreu durante um mês e meio.

Com o objectivo de darmos resposta às nossas questões de investigação, nomeadamente à questão a) na qual pretendemos verificar se após a aplicação de um programa de consciência fonológica com incidência no fonema, as tarefas de consciência silábica são mais facilmente realizadas do que as actividades de consciência fonémica, no grupo experimental; e à questão b) onde pretendemos verificar se a evolução esperada no grupo experimental após o programa de consciência fonológica se

relaciona com o conhecimento inicial que as crianças têm das letras, privilegiámos um programa que incidisse ao nível do fonema.

Assim, as tarefas propostas às crianças neste programa abrangem jogos de segmentação fonémica, actividades de identificação de fonemas idênticos em palavras diferentes e ainda tarefas de supressão de fonema inicial e baseiam-se nos estudos de Silva (2003) e de Byrne e Fielding-Barnley (1989, cit. in Silva, 2003).

Uma vez que as características específicas das estruturas linguísticas se reflectem na consciência fonológica (Vasconcelos Horta, 2011), optou-se por trabalhar apenas consoantes fricativas e oclusivas e as vogais, uma vez que estas são mais fáceis de consciencializar (Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974, cit. in Vasconcelos Horta, 2011).

Foram trabalhadas as vogais correspondentes aos fonemas [a], [e], [i], [ɔ] e [u].

Relativamente às consoantes, e uma vez que o vozeamento interfere com o sistema fonológico das crianças, tornando os fonemas que apenas diferem neste aspecto mais fáceis de confundir (Treiman, Broderick, Tincof & Rodriguez, 1998, cit. em Vasconcelos Horta, 2011), foram escolhidos os fonemas fricativos surdos [f], [s] e os seus equivalentes quanto ao ponto de articulação, os fonemas sonoros [v] e [z]. O mesmo se passando com os fonemas oclusivos surdos [p] e [t] e sonoros [b] e [d].

Nas duas primeiras sessões, as crianças realizaram dois jogos de divisão de palavras, ataque e rima. O primeiro exercício, com suporte visual e o segundo sem suporte visual, ambos com cinco itens. Optámos por ter em conta factores que facilitassem a apreensão dos exercícios; deste modo as tarefas das primeiras sessões eram mais fáceis do que as das sessões finais, por exemplo: iniciámos o treino das tarefas de segmentação pela divisão ataque/rima de palavras monossilábicas e só no final do treino treinámos a segmentação completa das palavras nos seus componentes segmentais (Treiman, 1992, cit. in Silva 2003).

Na sessão três, quatro e cinco as crianças iniciaram a actividade com jogos de segmentação fonémica ataque e rima; já na sessão seis foi com o jogo de supressão do fonema inicial, todos com suporte figurativo.

Nas cinco sessões iniciais a criança tinha ainda que identificar, entre duas palavras diferentes, qual o fonema inicial que correspondia ao previamente dado. Cada palavra estava sempre associada a um desenho.

Deste modo foram agrupadas em nove itens, e conseqüentemente distribuídas por cinco das seis sessões, palavras que começavam pelos fonemas: [a], [e], [i], [ɔ], [u]

e [f] na 1ª sessão, [s] e [p] na 2ª sessão, [v] e [t] na 3ª sessão, [z] e [b] na 4ª sessão e [d] na 5ª sessão.

Na 5ª e 6ª sessão foram ainda realizados jogos de supressão do fonema inicial, com e sem suporte visual, como podemos observar no anexo.

As palavras foram escolhidas por apresentarem na sua maioria uma estrutura CV ou V, uma vez que são as estruturas linguísticas mais frequentes na língua portuguesa (Vigário, Martins e Frota, 2006, cit. in Vasconcelos Horta, 2011).

Todas as palavras foram apresentadas em suporte de papel com imagens coloridas.

Durante a concepção do programa de consciência fonológica, procurámos ter em conta alguns princípios considerados relevantes para a nossa investigação, nomeadamente a utilização de imagens para representar as palavras (Ball & Blachman, 1991, cit. in Silva 2003). Para tentarmos seguir a proposta de Lie (1991, cit. in Silva 2003) realizámos inicialmente a modelagem de sons com reprodução por parte das crianças, chamando-lhes a atenção para as características articulatórias dos sons das palavras à medida que lhes dávamos instruções específicas sobre as tarefas a realizar, tal como iremos descrever mais à frente. De um modo geral tentámos introduzir no nosso programa de treino de consciência fonológica algumas das habilidades fonológicas que parecem favorecer o desenvolvimento e sucesso da Leitura ((Byrne, 1998; Murray, 1998; O'Connor et al., 1995), cit. in Silva, 2003).

Sessão 1

Este jogo foi realizado em grupo. Depois de estarmos todos sentados em roda no tapete da sala, explicámos às crianças que íamos em conjunto dividir as palavras em dois bocadinhos: um primeiro bocadinho pequenino e outro um bocadinho maior. Em seguida mostrámos um cartão com a imagem referente à palavra que íamos trabalhar; deste modo utilizámos três cartões de imagens em cada item, num total de 5 itens para esta sessão de divisão de palavras ataque e rima. De cada vez que mostrámos um cartão fizemos uma modelagem do exercício e pedimos a uma das crianças para repetir. No exercício seguinte continuámos a realizar a divisão de palavras da mesma forma mas sem cartões de imagens.

Ainda na mesma sessão as crianças realizaram jogos de identificação do fonema inicial.

Inicialmente descrevemos qual a forma de realizar este jogo. Explicámos que para ganhar teriam que descobrir qual das duas palavras começava da mesma forma que a primeira dada. Este jogo tinha um suporte figurativo como mostra o exemplo da sessão, representado na figura 1.1.

De modo a valorizar o efeito surpresa (tão apreciado por esta faixa etária) dos jogos nas diversas sessões, optámos por realizar variantes dos jogos para cada um dos encontros.

De cada vez que apresentávamos um cartão fazíamos uma modelagem do exercício. Quando iniciávamos uma nova questão perguntávamos às crianças quem queria tentar fazer o exercício, permitindo assim a todos a oportunidade de realizar a actividade. Se alguma não se sentisse motivada em realizar a actividade tentávamos incentivá-la, para que todos pudessem ter a mesma oportunidade, mas felizmente esse facto não se constatou. Como se tratava de um grupo de 11 crianças, uma delas repetiu uma das palavras.

Resumindo, as crianças responderam a questões como a que é demonstrada em seguida:

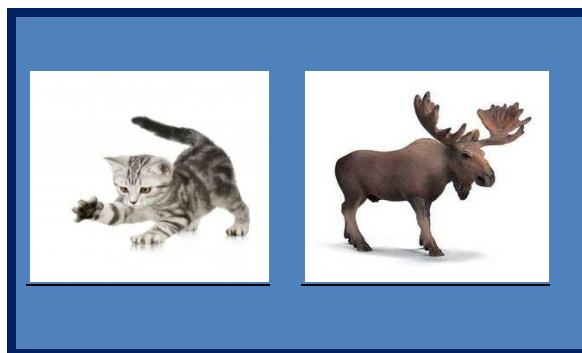
“Águia (Figura 3) começa como gato ou como alce (Figura 4)?”

Tal como demonstramos na figura 3 e 4 o jogo decorreu da mesma forma para os restantes itens.

Figura 3. Águia



Figura 4. Gato e Alce



Sessão 2

Nesta sessão iniciámos a actividade com o jogo de divisão de palavras, ataque e rima. Este jogo decorreu do mesmo modo que foi descrito na primeira sessão.

No segundo exercício desta sessão dividimos o grupo em 3 equipas (4 elementos + 4 elementos +3 elementos). Cada equipa tinha 3 grupos de cartões coloridos, cada grupo de cartões era composto por 10 imagens ordenadas de forma a corresponderem a cada item da sessão. Cada item correspondia a uma cor de modo a que a criança não baralhasse os cartões de imagens dos diferentes itens; assim, os cartões do item 1 eram azuis, os do item 2 verdes, os do 3 eram vermelhos e assim sucessivamente como se pode observar nas figuras 5 e 6 ou, de um modo mais completo, no Anexo V.

À medida que íamos mostrando os cartões e verbalizando a pergunta, as crianças decidiam qual a resposta correcta e o chefe de cada equipa levantava o cartão com essa mesma resposta. Quem conseguisse acertar recebia 1 ponto. Ganhava a equipa que reunisse o maior número de pontos.

Cada equipa podia acumular até um total de 10 pontos.

Figura 5. Cartões correspondentes ao item 1 da sessão 2

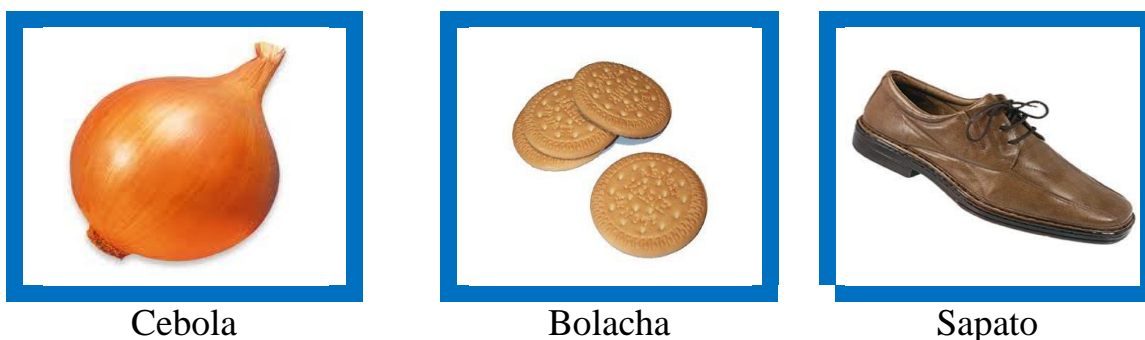
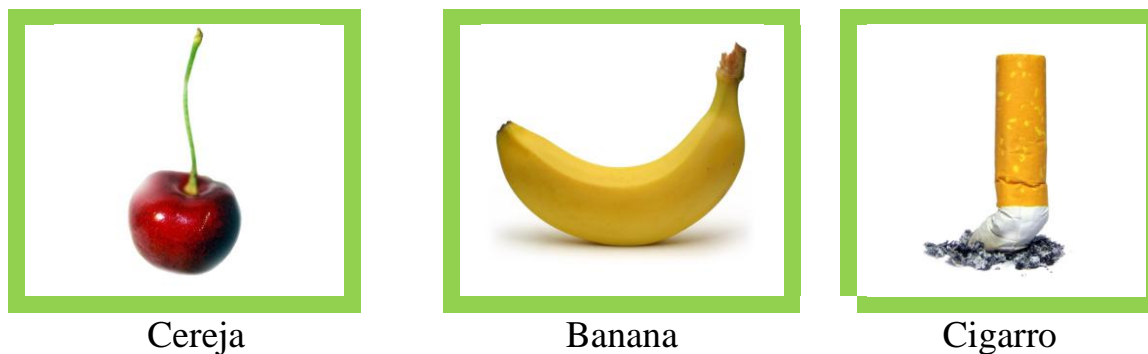


Figura 6. Cartões correspondentes ao item 2 da sessão 2



Sessão 3

Ainda com os grupos da sessão anterior, e à medida que íamos mostrando os cartões com as perguntas, o chefe de cada equipa carregava numa campainha. O primeiro que o fizesse poderia responder à questão; se não acertasse, o segundo grupo a carregar na campainha poderia tentar responder. Se ainda assim este grupo não conseguisse acertar na resposta correctamente era dada a oportunidade de responder ao último grupo a tocar a campainha. Quem conseguisse acertar recebia um ponto. Ganhava a equipa que reunisse um maior número de pontos. A actividade decorreria da mesma forma que a anterior, recorrendo aos cartões coloridos com imagens que eram facultadas aos grupos no início da actividade.

Sessão 4

O grupo foi dividido por pares. Cada criança podia escolher um par para realizar a actividade. Para responderem em primeiro lugar teriam que ser os primeiros a colocar o dedo no ar. Desta vez alterámos um pouco as características do jogo e, ao invés das crianças terem os seus próprios cartões, estes eram afixados num quadro magnético de modo a que todas as crianças os pudessem observar; estes cartões tinham maiores dimensões que os anteriores (tamanho 14x20cm), como podemos observar no anexo V onde estão especificados todos os materiais usados neste programa.

Sessão 5

Nesta sessão as crianças tiveram a oportunidade de realizar a actividade individualmente. Ganhou a criança, ou crianças, que conseguiu responder a mais questões correctamente. O jogo de identificação de fonema inicial decorreu como o acima descrito, com a variante de ser realizado individualmente.

No jogo seguinte desta sessão, o jogo de supressão do fonema inicial, usámos cartões com imagens (14x20cm) com o objectivo de auxiliar as crianças na tarefa

proposta. Depois de lhes pedirmos que identificassem as quatro palavras que estavam representadas nos cartões através de imagens, passámos a explicar-lhes a actividade.

Posteriormente, pedimos-lhes para tirarem um “bocadinho pequenino” do início da primeira palavra e para apontarem com qual das palavras representadas nos cartões ficavam. Se as crianças não conseguissem realizar a actividade com sucesso seria pedido a uma delas para identificar o primeiro “bocadinho pequenino” da palavra. De seguida dissemos qual o fonema em questão e era pedido à criança para terminar a palavra; deste modo ela verbalizava a palavra pedida conseguindo assim, mais facilmente, identificar a imagem correspondente.

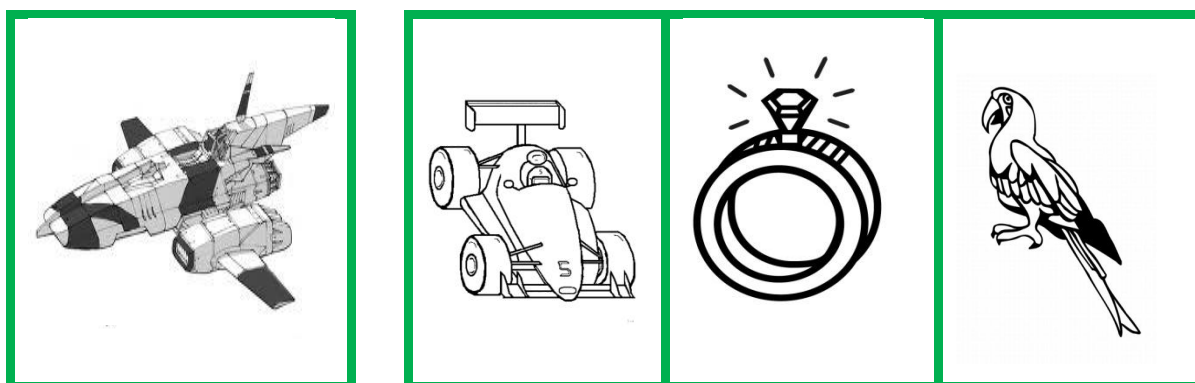
Sessão 6

A actividade foi exposta em grande grupo mas realizada individualmente; no entanto, ao invés de responder verbalmente, a criança tinha como objectivo final colorir os desenhos correspondentes às respostas correctas numa folha de papel. Depois de pedirmos que identificassem as quatro palavras que estavam representadas nas caixas coloridas da folha A4, passámos a explicar-lhes a actividade.

Pedíamos ao grupo para retirar o primeiro “bocadinho pequenino” do início da primeira palavra e para pensarem com qual daquelas palavras representadas nos cartões ficávamos. Se as crianças não conseguissem realizar a actividade com sucesso pedíamos a uma delas para identificar o primeiro “bocadinho pequenino” da palavra, depois verbalizávamos o fonema em questão e pedíamos-lhe para terminar a palavra.

Deste modo a criança estaria a verbalizar a palavra pedida conseguindo assim, mais facilmente, identificar a imagem que correspondia a essa mesma palavra. Ganhava quem conseguisse colorir mais figuras correctamente.

Figura 7. Cartões correspondentes ao item 5 da sessão 6



Na segunda fase, as crianças não tiveram o auxílio dos cartões de imagens. Explicámos-lhes que nas palavras que iríamos dizer estavam escondidas outras mais pequenas e que a tarefa delas seria procurar as que se encontravam escondidas. Assim sendo, deveriam retirar o primeiro “bocadinho pequenino” de cada uma.

Quando não conseguissem realizar a actividade com sucesso pedíamos a um dos sujeitos para identificar o primeiro “bocadinho pequenino” da palavra; depois verbalizávamos o fonema em questão e pedíamos-lhe para terminar a palavra, deste modo a criança estaria a verbalizar a palavra pedida.

Com o jogo de supressão do fonema inicial sem suporte visual demos por concluído o programa de treino fonológico.

Grupo de controlo

Com o objectivo de aumentar a probabilidade de que os resultados do estudo pudessem ser atribuídos a características do programa de intervenção fonológico e não simplesmente ao seu carácter de novidade (Troia, 1999, cit. in Silva 2003), foi desenvolvido com as crianças do grupo de controle um treino baseado num conjunto de actividades diversas, tais como, legos ou tangran, actividades que não estão directamente ligadas à linguagem não havendo assim estímulos neste âmbito que pudessem influenciar os resultados.

Assim, pedimos às crianças que classificassem as figuras geométricas em função da sua forma, tamanho e cor. O programa envolveu 6 sessões, com duração semelhante à das sessões do programa fonológico e com a mesma periodicidade, nomeadamente, uma vez por semana. Desta forma, garantia-se uma intervenção paralela e com a mesma duração que a do grupo experimental.

Avaliação final

Depois de estarem concluídos os programas de intervenção iniciámos a avaliação final a todas as crianças, isto é, às crianças do grupo experimental e do grupo

de controlo, o que decorreu durante o mês de Julho. Esta avaliação consistiu nas provas de classificação com base na sílaba inicial e com base no fonema inicial (as mesmas descritas na avaliação inicial).

2.4 Constituição dos grupos

Depois de realizada a avaliação inicial das crianças, que decorreu ao longo do mês de Março, agrupámos todos os dados com o objectivo de procedermos à criação dos dois grupos.

Para se alcançarem os objectivos propostos foram constituídos dois grupos distintos, nomeadamente o Grupo experimental (N=11) e o Grupo de controlo (N=10).

Uma vez que as variáveis idade, inteligência, consciência fonológica e conhecimento do nome das letras poderia influenciar os resultados, era necessário controlar a homeogeneidade entre os dois grupos, pelo que se procedeu à distribuição dos grupos controlando estas variáveis.

Dado se verificar a homogeneidade de variância entre os grupos procedemos a uma análise estatística paramétrica que permitiu comparar as médias das variáveis entre os dois grupos. Assim, os resultados do teste t não revelaram diferenças significativas entre os dois grupos para nenhuma das variáveis, com os valores de $t(21) = 0.21$ com $p = 0.83$ para a idade, para as letras $t(21) = -0.96$ com $p = 0.93$, para as Matrizes de Raven $t(21) = 0.80$ com $p = 0.43$, para a classificação de sílaba inicial (consciência fonológica) $t(21) = -0.52$ e $p = 0.61$ e para a classificação de fonema inicial (consciência fonológica) $t(21) = -0.70$ com $p = 0.49$.

Como não foram observadas diferenças significativas podemos constatar que os grupos eram semelhantes em relação às variáveis avaliadas antes da aplicação dos programas de treino.

Para melhor observarmos os dados dos dois grupos procedemos à observação da tabela 3, onde podemos verificar a relação entre os dois grupos e os respectivos valores de média e de desvio padrão.

Tabela 3

Médias e desvio-padrão (entre parêntesis) da idade, inteligência, consciência fonológica e conhecimento das letras para os 2 grupos.

	Idade	Inteligência	Consciência Fonológica		Letras
			CSI	CSF	
G0	69,14 (7.88)	14.10 (6.90)	5.90 (3.57)	5.30 (3.43)	8.40 (6.20)
G1	62.91 (4.55)	12.00 (5.04)	6.73 (3.78)	6.27 (2.93)	8.64 (5.09)

G0 – Grupo de controlo

G1 – Grupo experimental

CSI- Classificação da sílaba inicial

CFI- Classificação do fonema inicial

IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na primeira parte do presente capítulo passamos a apresentar a análise e discussão dos resultados obtidos após o programa de treino de consciência fonológica. Na segunda realizamos uma descrição das interacções desenvolvidas entre o experimentador e as crianças, e entre as próprias crianças, uma vez que durante as sessões estas interagiram entre si.

Os dados da investigação foram tratados informaticamente através do programa SPSS (Statistic Package for the Social Science), na versão 17.0 para o Windows (Vista), pois, como afirma Pereira (2004) «é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados em poucos segundos» (p.15).

Depois de as crianças terem sido submetidas ao programa, procedemos à realização da avaliação final, constituída pelas provas de classificação da sílaba e do fonema inicial que foi realizada a ambos os grupos, o grupo experimental e o grupo de controlo.

Tendo como objectivo primordial compreender de que modo decorreu a evolução da consciência fonológica das crianças que participam num programa de treino da consciência fonológica, comparativamente a crianças que não participaram em programas com este tipo de treino, foram colocadas duas hipóteses. Na hipótese 1 pretendemos constatar se se verifica uma maior evolução ao nível da consciência silábica nas crianças que participarem no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa.

Com o objectivo de darmos resposta à hipótese anteriormente referida passamos a observar a tabela 4, que representa os valores obtidos na avaliação final em relação à consciência de sílaba inicial. Nesta tabela, os valores das médias indicam que o número de respostas correctas, em relação à consciência silábica, dadas pelos elementos do grupo experimental, foi muito mais elevado do que no grupo de controlo.

Tabela 4

Média e desvios-padrão da avaliação final ao nível da consciência silábica

	N	M	Dp
G0	10	5.80	1.24
G1	11	11.00	0.79

G0-Grupo de controlo

G1-Grupo experimental

Estes valores salientam-se de tal forma que o grupo experimental quase consegue alcançar o dobro de valor médio de respostas correctas.

Uma vez que havia homogeneidade de variância entre os grupos, e as variáveis apresentavam uma distribuição normal antes do programa, as médias do número de respostas correctas, dos dois grupos, ao nível da classificação de sílaba inicial, depois do programa, foram comparadas através de testes paramétricos.

Os valores do teste t para a classificação de sílaba inicial (consciência fonológica), depois da aplicação do programa, são de $t(21) = -3.60$, $p < 0,005$ e comprovam que existem diferenças significativas entre os dois grupos, isto é, entre o grupo de controlo e o grupo experimental, pelo que a hipótese colocada anteriormente foi confirmada. Assim, constatámos que se verifica uma maior evolução ao nível da consciência silábica nas que participaram no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa.

Para uma mais fácil observação dos factos, optámos por realizar a figura 8 em que os dados referentes à avaliação inicial se encontram dispostos ao lado dos dados da avaliação final. Assim, podemos visualizar e observar imediatamente que o grupo que não foi sujeito ao treino da consciência fonológica (Grupo de controlo) não registou qualquer evolução ao nível dos valores para a classificação de sílaba inicial. Já o grupo que foi sujeito ao programa de treino da consciência fonológica (Grupo Experimental) demonstra ter realizado uma evolução muito significativa na mesma variável. Logo, podemos observar que as crianças do grupo experimental conseguiram obter melhores resultados ao nível da consciência de sílaba inicial, depois da aplicação do programa, quando comparadas com as crianças do grupo de controlo.

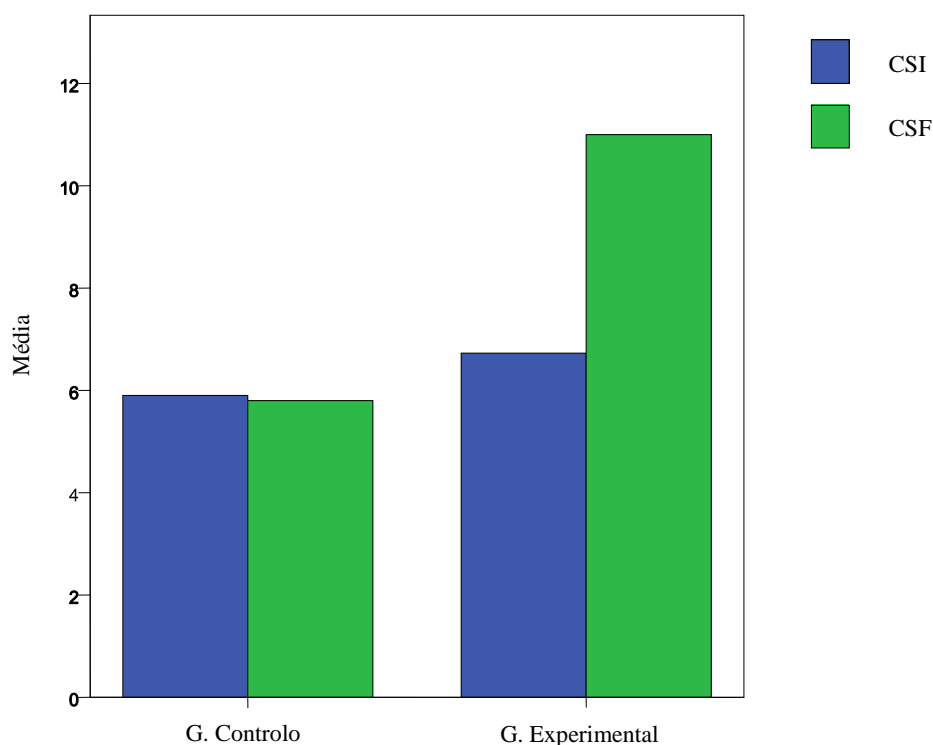


Figura 8 – Valores médios da consciência de sílaba inicial e final para o grupo controlo e grupo experimental.

Partimos então para a hipótese 2, na qual pretendemos constatar se se verifica uma maior evolução ao nível da consciência fonémica nas crianças que participaram no programa de consciência fonológica do que nas que não participaram no programa.

Os valores das médias indicam que o número de respostas correctas dadas pelos elementos do grupo experimental, em relação à consciência fonémica, foi mais elevado do que no grupo de controlo.

Uma vez que havia homogeneidade de variância entre os grupos, e as variáveis apresentavam uma distribuição normal, com excepção da variável classificação do fonema inicial no grupo de controlo, procedemos à normalização desta variável. Posteriormente, as médias entre os dois grupos foram comparadas através de um teste paramétrico, o teste-t.

Os valores do teste t para a classificação de fonema inicial (consciência fonológica), após a intervenção do programa são de $t(21) = -4.64$, $p = 0.000$ e comprova que existem diferenças significativas entre os dois grupos, isto é, entre o grupo de controlo e o grupo experimental, pelo que a hipótese colocada anteriormente se confirma verdadeira. Assim, constatámos que se verifica uma maior evolução ao nível

da consciência fonémica nas crianças que participaram no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa.

Na figura 9 podemos observar que o grupo que não foi submetido ao programa de treino (Grupo de controlo), além de não demonstrar qualquer tipo de evolução, registou um decréscimo no desempenho da prova de classificação do fonema inicial; pelo contrário, o grupo que participou no programa de treino (Grupo experimental) registou uma evolução significativa ao nível da consciência de fonema.

Quando observamos a figura 9 podemos constatar que a performance do grupo experimental ao nível da consciência de fonema inicial, da avaliação final, foi mais elevada do que no grupo de controlo. Assim sendo, verificamos que existiu uma evolução positiva significativa em relação ao momento de avaliação inicial, principalmente quando comparado com o grupo de controlo e o seu respectivo desempenho uma vez que, como podemos observar, baixou os valores conseguidos na

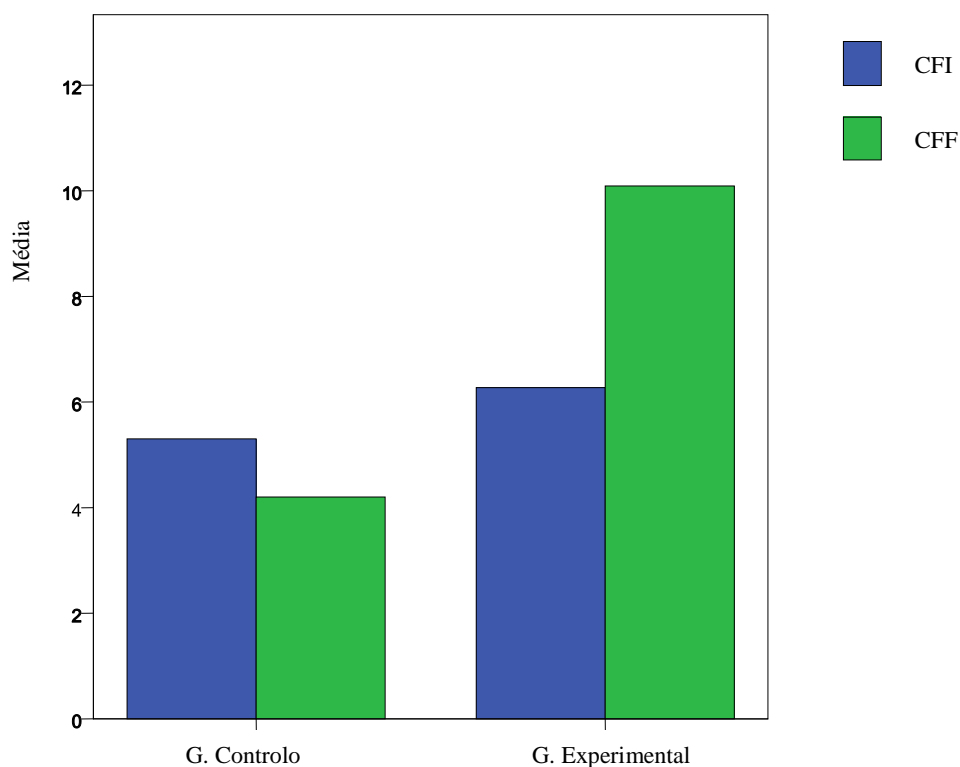


Figura 9 – Valores médios da consciência de fonema inicial e final para o grupo controlo e grupo teste

avaliação inicial, o que nos leva a pensar que a pontuação anteriormente conseguida pelo grupo de controlo talvez se devesse ao efeito aleatório da resposta.

Podemos constatar que a hipótese 2 se confirma, uma vez que se verificou uma maior evolução ao nível da consciência de fonema nas crianças que participaram no treino do que naquelas que não participaram neste treino.

Assim, estes dados vêm comprovar as hipóteses 1 e 2 de que: se verifica uma maior evolução ao nível da consciência silábica (hipótese 1) e da consciência fonémica (hipótese 2) nas crianças que participarem no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa, visto que constatamos que antes do programa de intervenção de consciência fonológica os grupos eram similares ao nível da capacidade para classificar as palavras com base na sílaba inicial e no fonema inicial.

Depois do programa os grupos de controlo e experimental revelam diferenças significativas, pelo que consideramos que o mesmo se demonstrou eficaz.

Deste modo os resultados do nosso estudo são semelhantes aos resultados obtidos por Santos (2004) que confirmam achados de investigações anteriores, mostrando que habilidades de consciência fonológica podem-se desenvolver através de programas de intervenção.

O nosso programa de treino de consciência fonológica sustenta os resultados do estudo de Silva (2003), uma vez que a autora defende que este tipo de investigação acaba por ser uma via para o desenvolvimento da consciência fonémica na criança, na medida em que ao realizar as tarefas de consciência fonológica está a ser exercitada e treinada, o que influencia positivamente a sua aprendizagem.

Com o objectivo de dar resposta à primeira questão da nossa investigação, a questão a) na qual pretendíamos verificar se após a aplicação de um programa de consciência fonológica com incidência no fonema, as tarefas de consciência silábica são mais facilmente realizadas do que as actividades de consciência fonémica no grupo experimental, passamos a analisar a figura 10, na qual podemos observar o desempenho das crianças nas provas de classificação da sílaba e do fonema inicial.

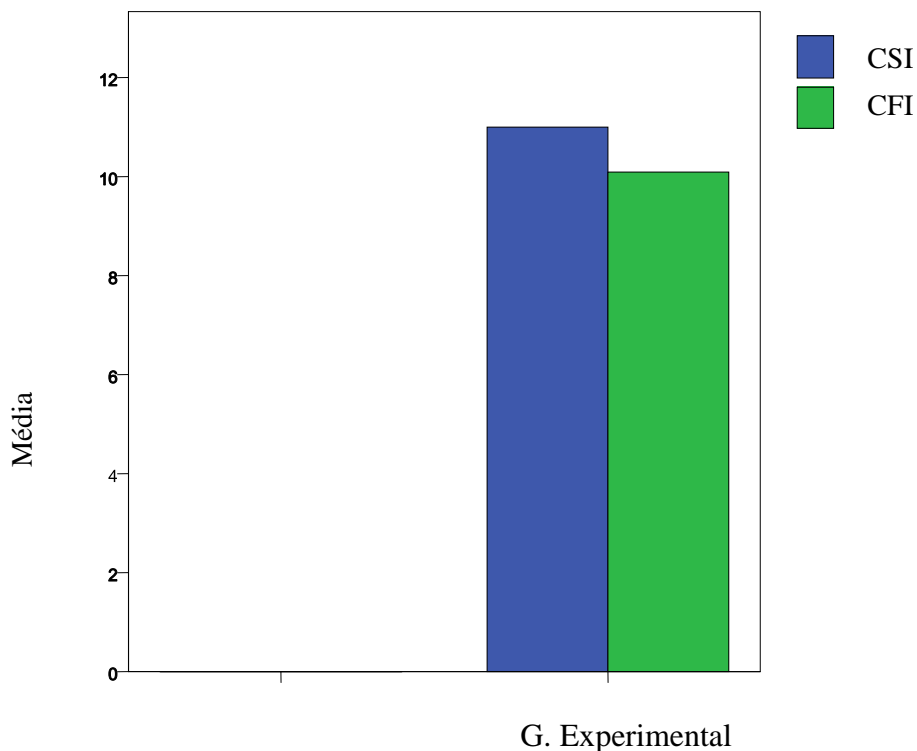


Figura 10 – Valores médios da consciência de sílaba inicial e consciência de fonema inicial antes do programa.

Os valores das médias e dos desvios-padrão são de 6.73 e 1.13 para a consciência de sílaba inicial (CSI) e de 6.27 e 0.89 para a consciência de fonema inicial, respectivamente. Ao comparar estatisticamente estes valores, através do teste t, constatamos que não existem diferenças significativas entre os resultados das duas provas (classificação com base na sílaba inicial e classificação com base no fonema inicial), antes do programa.

Posteriormente, passamos a analisar novamente estas duas variáveis, nomeadamente, a classificação com base na sílaba inicial e a classificação com base no fonema inicial, agora em relação à avaliação realizada depois do programa.

Passamos a observar a figura 11 que nos revela que as crianças depois do programa conseguiram realizar mais facilmente as tarefas ao nível da classificação com base na sílaba inicial do que as tarefas de classificação com base no fonema inicial.

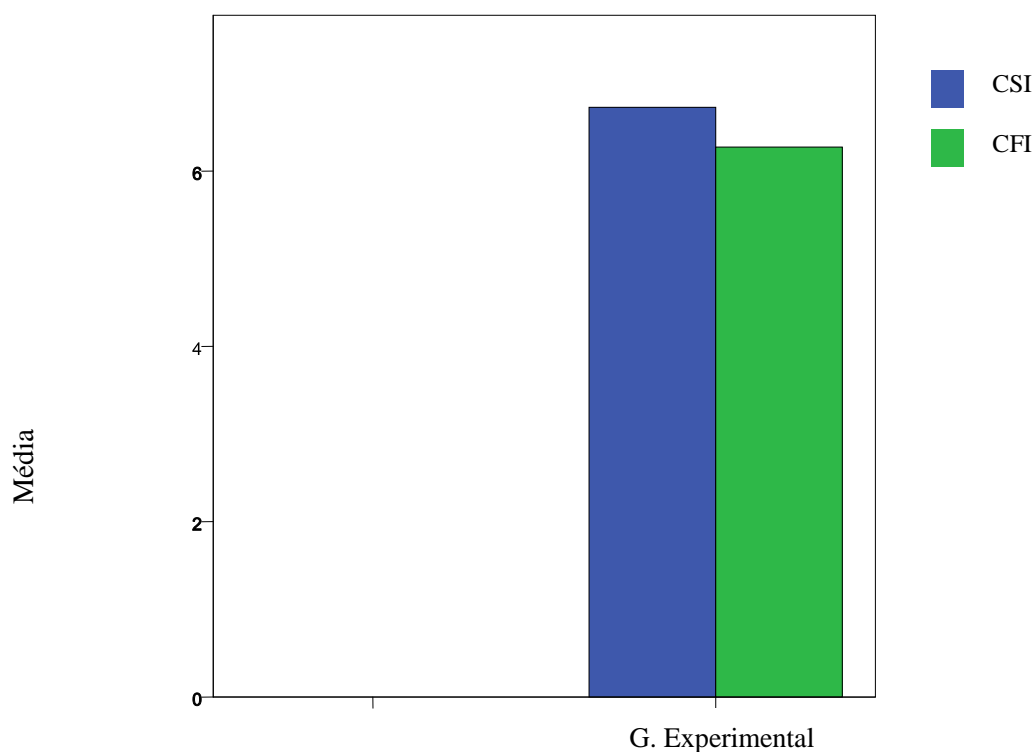


Figura 11 – Valores médios da consciência de sílaba inicial e consciência de fonema inicial depois do programa de intervenção.

Com o objectivo de determinar se essa diferença seria significativa, realizámos o teste t. Obtendo como resultado os valores de $t(11) = 13.40$, e de $p=0.00$, constatámos que existem diferenças significativas entre os valores da classificação com base na sílaba inicial e os da classificação com base no fonema inicial realizados depois do programa.

Verificámos que, mesmo após a aplicação de um programa de consciência fonológica que incide sobre os fonemas, as tarefas de consciência silábica são mais facilmente realizadas do que as actividades de consciência fonémica, pelo que a primeira questão do nosso estudo se confirma.

Assim sendo, consideramos que os resultados do nosso estudo vão ao encontro dos estudos desenvolvidos por Sim-Sim (1997) nos quais a investigadora constatou que as crianças em idade pré-escolar conseguiam obter melhores resultados ao nível silábico do que ao nível fonémico.

Os nossos dados são também coincidentes com os resultados da investigação de Silva (2003) que salienta a ideia de que «as tarefas (...) que exigem consciência ao nível da sílaba são mais fáceis do que as que requerem consciência ao nível do fonema», partilhando deste modo a opinião com Liberman, Shankweiler, Fischer e Carter (1974, cit. in Silva, 2003); Sim-Sim (1997); Silva (1996); Freitas (2004); Freitas et. all (2007);

Capovilla e Capovilla (1997); Menezes (1999); e Stanovich (cit. in Sim-Sim et. all, 2006), que revelaram também, em estudos deste tipo, que as crianças obtiveram resultados mais baixos ao nível fonémico contrastando com os resultados das provas silábicas.

Silva (2003) revela também que o seu estudo indicou que a «construção da hipótese silábica aparece associada ao incremento da habilidade de reconhecer fonemas idênticos em diferentes palavras» (p.358).

Assim, quando o treino tem incidência no fonema, e mesmo tendo evoluído no fonema, a sílaba continuou a ser significativamente mais fácil para este grupo de crianças. Contrariamente ao que sugerem Lundberg, Frost e Petersen (1988, cit. in Santos & Maluf, 2007) no seu estudo, o qual revelou que depois de serem sujeitas a um programa de intervenção em consciência fonológica, as crianças demonstraram resultados altamente expressivos ao nível das habilidades fonémicas e resultados modestos ao nível da consciência de sílaba. Os autores do estudo, Lundberg et. all (1988, cit. in Santos & Maluf, 2007), sugerem que devido ao facto de «as sílabas serem mais “salientes”, menos abstratas, mais acessíveis, e, portanto sua manipulação, menos dependente do treinamento formal» (p.99).

Foi ainda colocada mais uma questão, a questão b), através da qual procurámos verificar se a evolução esperada no grupo experimental após o programa de consciência fonológica se relaciona com o conhecimento inicial que as crianças têm das letras.

Tabela 5

Média e desvios-padrão do conhecimento inicial das letras e da avaliação da consciência de sílaba e fonema inicial depois do programa.

	N	M	Dp
Conhecimento das Letras	11	8.64	5.09
CSI	11	11.00	2.61
CFI	11	0.98	0.14

Com o objectivo de tentarmos responder à segunda questão da investigação realizámos o teste de correlação de Pearson entre as variáveis conhecimento da sílaba inicial e consciência do fonema inicial depois da aplicação do programa. Os resultados demonstram que não existe correlação significativa entre o conhecimento inicial das letras e a consciência de sílaba inicial, nem entre o conhecimento inicial das letras e a consciência de fonema inicial avaliados depois do programa.

Concluímos que a evolução esperada no grupo experimental após o programa de consciência fonológica não se relaciona com o conhecimento inicial que as crianças têm das letras, pelo que a nossa segunda questão não se verifica.

Apesar de o conhecimento das letras ser fundamental para a escrita (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989; Ehri, 1997; Mann, 1993; Quintero, 1994; Read, 1971; Treiman, 1993, 1994, 1998, 2006, cit. in Vasconcelos Horta, 2002) bem como a consciência fonémica (Silva, 2003), a evolução da consciência fonológica, de acordo com os nossos resultados, não se correlaciona com o conhecimento das letras.

Os *outputs* estatísticos podem ser consultados no anexo VI.

Descrição das sessões do programa de treino fonológico

Sessão 1

Ao entrarmos na sala, as crianças encontravam-se sentadas livremente no tapete e um pouco apreensivas e curiosas. Assim, convidámo-las a alterarem a sua disposição e sentarem-se de modo a formarem uma roda em conjunto com o investigador. Deste modo as crianças não tiravam o ângulo de visão umas às outras e todas conseguiam facilmente observar o adulto e as imagens.

Em seguida, explicámos-lhes que íamos em conjunto dividir as palavras em dois bocadinhos: um primeiro bocadinho pequenino e outro um bocadinho maior. Em seguida mostrámos um cartão com a imagem referente à palavra que íamos trabalhar, FACA. As crianças conseguiram identificar facilmente a imagem. Posteriormente fizemos uma modelagem do exercício e pedimos a uma delas para repetir. A Matilde conseguiu realizar a tarefa com facilidade e com entusiasmo. Cada vez que passávamos

para uma imagem seguinte era difícil conseguir que não verbalizassem imediatamente a palavra correspondente, esperando pela sua vez; assim optámos, no que dizia respeito à identificação da palavra do cartão, que fosse feita pelo grupo, enquanto o exercício propriamente dito era realizado individualmente. As crianças sentiram-se confiantes na realização da actividade, apesar de nem sempre a conseguirem realizar com sucesso. Quando uma não respondia acertadamente existia sempre um dos colegas a responder imediatamente, a maior parte das vezes de forma correcta. Pudemos assim constatar que esta tarefa era facilmente realizada por cinco das crianças do estudo que acertavam sempre.

Houve uma criança que repetiu a análise a uma mesma palavra, uma vez que as crianças eram 11 e as palavras eram 10.

Foi notório que as crianças se mostraram insatisfeitas por a actividade ter terminado de forma tão rápida.

Posteriormente passámos ao exercício seguinte no qual continuámos a realizar a divisão de palavras da mesma forma mas sem cartões de imagens.

Apesar de perguntarem várias vezes “- Porque é que já não há fotografias?”, as crianças realizaram a actividade da mesma forma que a anterior.

Ainda na mesma sessão as crianças realizaram jogos de identificação do fonema inicial.

Inicialmente descrevemos qual a forma de realizar este jogo. Explicámos que para ganhar teriam que descobrir qual das duas palavras começava da mesma forma que a primeira dada. Este jogo tinha um suporte figurativo à semelhança do que realizámos no início da sessão.

De cada vez que apresentávamos um cartão fazíamos uma modelagem do exercício. Por exemplo: “Águia começa como gato ou como alce?”

Sempre que iniciávamos uma nova questão perguntávamos quem queria tentar fazer o exercício, permitindo assim a todos a oportunidade de realizar a actividade. Duas das crianças que inicialmente não queriam responder, no final da tarefa sentiram-se mais confiantes e responderam. Como se tratava de um grupo de 11 crianças, uma delas repetiu uma das palavras, nomeadamente a palavra em que os colegas tiveram mais dificuldades, como foi o caso do exercício 4 referente ao fonema [ɔ], em que associavam a imagem de Orca a Baleia e depois não conseguiam identificar o fonema correspondente pois ele não existia. Depois de interiorizarem que aquela imagem correspondia à palavra orca conseguiram realizar as tarefas.

Também ao longo deste jogo pudemos constatar que houve três crianças que sobressaíram do restante grupo no que diz respeito à performance com que realizaram a actividade, isto é, responderam com muita certeza e correctamente.

Mais uma vez foi notório que as crianças esperavam realizar mais alguns exercícios visto a sessão ter sido muito breve.

Com o objectivo de adaptar os exercícios aos alunos (Freitas et al, 2007), optámos por privilegiar o uso de palavras referentes a animais nesta sessão uma vez que estes são muito utilizados nas vivências e brincadeiras das crianças nesta faixa etária.

Sessão 2

Nesta sessão iniciámos a actividade com o jogo de divisão de palavras, ataque e rima. Este jogo decorreu do mesmo modo que foi descrito na primeira sessão. As crianças mostraram ainda mais vontade em realizar os exercícios, mas como tinham que aguardar a sua vez demonstravam ansiedade na sua expressão corporal e facial. Notou-se uma evolução positiva no modo como responderam quando comparada com a sessão anterior.

No segundo exercício desta sessão dividimos o grupo em 3 equipas (4 elementos + 4 elementos +3 elementos). Pedimos a três crianças, das que tinham tido um bom desempenho nas actividades anteriores, para irem escolhendo colegas para trabalharem em equipa. A cada equipa foi facultado 3 grupos de cartões coloridos, cada grupo de cartões era composto por 10 imagens ordenadas de forma a corresponderem a cada item da sessão. Cada item correspondia a uma cor de modo a que a criança não baralhasse os cartões de imagens dos diferentes itens. Os cartões do item 1 eram azuis, os do item 2 verdes, os do 3 eram vermelhos e assim sucessivamente como se pode observar no Anexo V.

As crianças demonstravam muito interesse em ver todos os cartões enquanto iam verbalizando as palavras representadas pelas imagens com os colegas da equipa.

Posteriormente pedimos a cada grupo de crianças que elegeisse o chefe do grupo, que teve como principal função levantar o cartão que representasse a resposta correcta.

À medida que íamos mostrando os cartões e verbalizando a pergunta, as crianças decidiam qual a resposta correcta e o chefe de cada equipa levantava o cartão com essa mesma resposta. Esta actividade foi realizada com um grande entusiasmo e

com facilidade uma vez que em todos os grupos estavam presentes crianças que conseguiam identificar facilmente a imagem correspondente ao fonema pedido e ao partilharem a sua opinião com os colegas, estes intuitivamente repetiam o que lhes tinha sido dito, por exemplo:

João-“já sei! Cebola é com sapato porque começam por [s], cebola e sapato!”

Hugo- “CCCCCEBOLA...; SSSSS SAPATO, Pois é!”

Então o chefe levantava imediatamente o cartão da imagem com o sapato com o objectivo de ganhar o ponto.

As equipas obtiveram resultados muito similares.

Foi notório mais uma vez que as crianças se divertiram muito com a realização das actividades desta sessão chegando até a pedir para realizar o jogo novamente, o que não foi possível, pois não quisemos comprometer os resultados do treino fonológico.

Sessão 3

Nesta sessão iniciámos novamente as actividades com o jogo de divisão de palavras, ataque e rima. Este jogo decorreu do mesmo modo que foi descrito na primeira e na segunda sessão. Foi notória uma evolução na forma de realização das actividades por parte das crianças que se sentiam menos confiantes nas primeiras sessões, mostrando agora mais destreza na resolução das tarefas.

No segundo jogo desta sessão recorreremos aos mesmos grupos da sessão anterior uma vez que tinham funcionado de um modo harmonioso em que as crianças ouviam e respeitavam os membros e colegas do grupo. Utilizámos novamente os cartões com as imagens para cada grupo, contudo decidimos introduzir um novo objecto no jogo. Assim, à medida que íamos mostrando os cartões e verbalizando a pergunta, as crianças conferenciavam e depois de terem uma resposta, o chefe de cada equipa carregava numa campainha. O primeiro que o fizesse poderia responder à questão; se não acertasse, o segundo grupo a carregar na campainha poderia tentar responder. Se ainda assim este grupo não conseguisse acertar na resposta correctamente era dada a oportunidade de responder ao último grupo a tocar a campainha. Cada grupo que conseguiu acertar na

resposta correcta, recebeu um ponto. Mais uma vez os grupos obtiveram resultados similares quanto ao número de respostas correctas.

Sessão 4

Nesta sessão iniciámos novamente as actividades com o jogo de divisão de palavras, ataque e rima. Este jogo decorreu do mesmo modo que foi descrito nas sessões anteriores.

Desta vez, as crianças puderam agrupar-se em pares, formando 4 grupos de 2 elementos e 1 grupo de 3 elementos.

Para responderem em primeiro lugar teriam que ser os primeiros a colocar o dedo no ar. No entanto, alterámos um pouco as características do jogo e, ao invés das crianças terem os seus próprios cartões, estes eram afixados num quadro magnético de modo a que todas as pudessem observar; estes cartões tinham maiores dimensões que os anteriores (tamanho 14x20cm), como podemos observar no anexo V onde estão especificados todos os materiais usados neste programa.

É notório constatar que as crianças se sentem confiantes nas suas respostas, que acabam por já ser automáticas, e quando comunicam ao seu companheiro do jogo a resposta que consideram ser a correcta acaba por servir apenas de confirmação, uma vez que conseguiram realizar os exercícios de forma correcta.

Sessão 5

Nesta sessão iniciámos novamente as actividades com o jogo de divisão de palavras, ataque e rima. Este jogo decorreu do mesmo modo que foi descrito na primeira e segunda sessão. Foi notório que nenhuma das crianças apresentou dificuldades significativas na resolução das tarefas propostas ao nível deste exercício.

O jogo de identificação de fonema inicial decorreu como o acima descrito, com a variante de ser realizado individualmente.

No jogo seguinte desta sessão, o jogo de supressão do fonema inicial, usámos cartões com imagens (14x20cm) com o objectivo de auxiliar as crianças na tarefa proposta. Depois de lhes pedirmos que identificassem as quatro palavras que estavam representadas nos cartões através de imagens, passámos a explicar-lhes a actividade.

Posteriormente, pedimos-lhes para tirarem um “bocadinho pequenino” do início da primeira palavra e para apontarem com qual das palavras representadas nos cartões ficavam. Foi notório que demonstraram algumas dificuldades na realização desta tarefa e só quando verbalizámos o bocadinho inicial e pedimos a uma das crianças para verbalizar o final da palavra é que algumas delas interiorizaram o exercício, passando depois elas próprias a explicarem aos colegas:

Rayhan:- “CH, Ch, Ch ...UVA é Ch mais uva , que é chuva”

Enquanto alguns dos colegas verbalizavam repetidamente os sons, outros riam admirados com a descoberta que haviam realizado, enquanto esperavam ansiosamente pela próxima imagem.

Apesar de existirem crianças que não conseguiam compreender correctamente a supressão do fonema inicial, pudemos constatar que a maioria dos elementos do grupo conseguiu realizar pelo menos um exercício correctamente.

Mais uma vez as crianças pediram para jogarem novamente o que não permitimos.

Sessão 6

A actividade foi exposta em grande grupo mas realizada individualmente, no entanto, ao invés de responder verbalmente, a criança tinha como objectivo final colorir os desenhos correspondentes às respostas correctas numa folha de papel. Depois de pedirmos que identificassem as quatro palavras que estavam representadas nas caixas coloridas da folha A4, passámos a explicar-lhes a actividade.

Pedíamos ao grupo para retirar o primeiro “bocadinho pequenino” do início da primeira palavra e para pensarem com qual daquelas palavras representadas nos cartões ficavam, para circundá-la e mais tarde a colorir.

Na segunda fase, as crianças não tiveram o auxílio dos cartões de imagens. Explicámos-lhes que nas palavras que iríamos dizer estavam escondidas outras mais

pequenas e que a tarefa delas seria procurar as que se encontravam escondidas. Assim sendo, deveriam retirar o primeiro “bocadinho pequenino” de cada uma.

Quando não conseguissem realizar a actividade com sucesso pedíamos a um dos sujeitos para identificar o primeiro “bocadinho pequenino” da palavra; depois verbalizávamos o fonema em questão e pedíamos-lhe para terminar a palavra; deste modo a criança estaria a verbalizar a palavra pedida.

Com o jogo de supressão do fonema inicial sem suporte visual demos por concluído o programa de treino fonológico.

De modo a valorizar o efeito surpresa (tão apreciado por esta faixa etária) dos jogos nas diversas sessões, optámos por realizar variantes dos jogos para cada um dos encontros.

Relativamente à evolução das crianças ao nível da participação, constatámos que nas primeiras duas sessões algumas delas respondiam muito aleatoriamente, sem pensarem na resposta, mas à medida que as sessões foram decorrendo, foi notória uma evolução gradual, na medida em que as crianças não queriam responder de qualquer forma, pensavam nas respostas com o objectivo de responder correctamente.

De um modo geral as crianças preferiram os exercícios com suporte figurativo e o exercício no qual demonstraram mais dificuldade foi o último, nomeadamente no exercício de supressão do fonema inicial sem suporte figurativo.

As criança mostraram muito interesse na realização dos jogos propostos, uma vez que mesmo depois de estes terminarem inventavam jogos do mesmo género com objectos da sala: frutas da casinha das bonecas, animais de brincar ou até mesmo com imagens dos livros da biblioteca da sala. As crianças inventavam os jogos e corrigiam-se umas às outras enquanto brincavam divertidas.

V- CONCLUSÃO

O primeiro objectivo desta tese foi o de analisar o impacto de um treino ao nível da consciência fonológica num grupo de crianças em idade pré-escolar, mais concretamente, pretendemos analisar o impacto do programa de intervenção ao nível do desempenho infantil em diferentes tipos de tarefas fonológicas, tendo-se colocado duas hipóteses. A primeira hipótese de que se iria verificar uma maior evolução ao nível da

consciência silábica nas crianças que participassem no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa, e como segunda hipótese de que se iria verificar uma maior evolução ao nível da consciência fonémica nas crianças que participarem no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa.

No que diz respeito à hipótese 1, os resultados comprovaram a eficácia do programa de intervenção de consciência fonológica ao nível da consciência de sílaba, uma vez que as crianças que participaram neste programa (grupo experimental) evoluíram de um modo significativamente positivo em relação ao grupo de controlo. Assim, consideramos que se verifica uma maior evolução ao nível da consciência silábica nas crianças que participassem no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa.

De igual modo, em relação à hipótese 2, no que refere à consciência de fonema, os resultados revelaram novamente que o grupo experimental conseguiu alcançar melhores resultados do que o grupo de controlo, pelo que a hipótese se confirma. Assim, verifica-se uma maior evolução ao nível da consciência fonológica nas crianças que participarem no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa.

Deste modo, com as duas hipóteses confirmadas, consideramos que o programa foi eficaz.

Constatamos pois que os resultados do nosso estudo corroboram com os estudos de Silva (2003), em que a investigadora refere que: «Como prevíamos, os ganhos no desempenho das tarefas fonológicas foram muito significativos com a implementação destes programas de intervenção.» (p.353).

Assim, foram colocadas duas questões de investigação: a) Verificar se após a aplicação de um programa de consciência fonológica com incidência no fonema, as tarefas de consciência silábica são mais facilmente realizadas do que as actividades de consciência fonémica, no grupo experimental e b) Verificar se a evolução esperada no grupo experimental após o programa de consciência fonológica se relaciona com o conhecimento inicial que as crianças têm das letras.

Relativamente à primeira questão de investigação, na qual nos propúnhamos verificar se após a aplicação de um programa de consciência fonológica com incidência no fonema, as tarefas de consciência silábica eram mais facilmente realizadas do que as actividades de consciência fonémica, no grupo experimental, verificamos ser

verdadeira, uma vez que as crianças depois de realizarem o treino continuaram a realizar mais facilmente as tarefas associadas à consciência de sílaba final do que as ligadas à consciência de fonema inicial. Assim, uma vez que a construção da hipótese silábica aparece associada ao incremento da habilidade de reconhecer fonemas idênticos em diferentes palavras (Silva, 2003), logo quanto melhor as crianças conseguirem realizar as actividades ao nível fonémico, melhor serão ao nível da consciência silábica.

Com a segunda questão de investigação pretendíamos verificar se a evolução esperada no grupo experimental após o programa de consciência fonológica se relaciona com o conhecimento inicial que as crianças têm das letras.

O conhecimento das letras ((Bradley & Bryant, 1991; Cardoso Martins, 1995; Chall, 1967; Pennington & Lefly, 2001) cit in cardoso-Martins & Valente, 2005), e a consciência fonológica (Alves Martins, 2006) são importantes para a evolução das conceptualizações sobre a linguagem escrita.

Por sua vez, Alves Martins (1996), Vale (1998), Valente e Alves Martins (2004) salientam que o número de letras conhecidas articulado com os níveis de consciência fonológica são os melhores preditores no processo de conceptualizações e aprendizagem da leitura e escrita. Assim sendo, será que as duas competências se relacionam entre si, nomeadamente, será que o conhecimento das letras influencia o desenvolvimento da consciência fonológica.

O resultado do nosso estudo não revelou existir uma correlação significativa entre estas duas variáveis, logo, no nosso estudo não existiu correlação significativa entre o conhecimento da letra inicial e o desenvolvimento da consciência fonológica.

O segundo objectivo desta tese foi o de desenvolver as sessões enquanto parte integrante do processo ensino-aprendizagem de forma a compreender os efeitos deste programa nas dinâmicas relacionais entre as crianças.

A análise das interacções ocorridas durante as sessões permitiu verificar, logo na primeira sessão, que algumas crianças conseguiram resolver imediatamente os jogos propostos, com muita facilidade, enquanto outras não conseguiam resolver os problemas mostrando-se mais reservadas, acabando por responder incorrectamente, ao acaso. Este comportamento fez-nos constatar que as crianças que não conseguiam resolver os problemas propostos tinham um conhecimento implícito da língua, uma vez que ainda não lhes era permitido detectar, analisar e julgar os fenómenos linguísticos, como era o caso das crianças que conseguiram realizar os jogos com facilidade uma vez que já haviam adquirido um conhecimento explícito da língua (Franco et al., 2003).

De modo a privilegiar o trabalho de grupo e a entreaajuda entre as crianças, as sessões seguintes, à excepção da última, tiveram uma modalidade de equipas. Como sabemos nas salas de pré-escolar são realizadas diariamente actividades em grupo, uma vez que é «na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir» (Orientações Curriculares, 1997, p.52).

Segundo Formosinho (1996), deveria ser dada tanta importância às actividades de grupo como a que é dada normalmente às actividades solitárias, assim sendo tentámos privilegiar as crianças do grupo organizando cada sessão em exercícios individuais e de grupo.

Deste modo, com as actividades individuais, pudemos observar sessão a sessão de que modo as crianças estavam a evoluir na medida em que as respostas eram dadas individualmente, por outro lado, com os jogos organizados por grupos, pretendemos valorizar a entreaajuda entre os pares e a relação social entre as crianças, uma vez que a qualidade destas relações poderá afectar a sua vida futura, no sentido em que existem evidências de que a qualidade da competência social da criança, mesmo no Jardim-de-infância, prognostica competências académicas e sociais em anos posteriores (Pellegrini & Glikman, 1990, cit. in Formosinho, 1996).

Com o decorrer das sessões pudemos constatar que através do treino e da inter-ajuda entre os colegas de equipa, as crianças iam aos poucos, sessão a sessão, alcançando a consciência fonológica, na medida em que iam cada vez mais facilmente realizando as actividades, através da análise consciente dos sons e das estruturas que eles integram (Freitas et al., 2007).

Estes dados são demonstrados através do sucesso do programa de consciência fonológica.

Ao longo de todo o treino as crianças mostraram muito interesse na realização dos jogos propostos, uma vez que mesmo depois de estes terminarem inventavam jogos do mesmo género com objectos da sala: frutas da casinha das bonecas, animais de brincar ou até mesmo com imagens dos livros da biblioteca da sala.

As crianças inventavam os jogos e corrigiam-se umas às outras enquanto brincavam divertidas.

Depois de ser realizada a avaliação final, as crianças puderam finalmente ter acesso aos cartões com imagens referentes às diferentes sessões e a partir desses cartões organizaram jogos diversos baseados nos fonemas iniciais das palavras apresentadas nas

figuras. Assim, para além de algumas variantes dos jogos das sessões do treino realizado, as crianças jogavam ao jogo do peixinho mas com os sons, em vez de pedirem a imagem que queriam pediam o som, por exemplo: "quero o /S/ou quero o /p/" e quando conseguiam três cartas com o mesmo som inicial, ganhavam; outro jogo inventado por elas foi o jogo dos pares, em que colocavam vários cartões na mesa virados com a imagem para baixo e posteriormente viravam dois cartões de cada vez; se os cartões correspondessem a palavras com o mesmo fonema inicial a criança ganhava, caso contrário, voltava os cartões novamente com a figura para baixo e passava a vez ao colega, e assim sucessivamente, ganhava quem conseguisse alcançar um maior número de pares de imagens correspondentes a palavras com o mesmo fonema inicial. Outras vezes ainda jogavam às adivinhas, uma criança segurava as cartas e perguntava: uma coisa a começar por /v/ e faz muuu..., ou uma coisa a começar por /p/ e vive no mar.

Foi notório também que as crianças mais novas da sala faziam questão de também participar nesses jogos. Assim, por imitação, tentavam realizá-los do mesmo modo mas como ainda não haviam adquirido "um conhecimento explícito" não conseguiam ser bem sucedidos. Por outro lado houve algumas crianças a realizar as actividades através da sílaba inicial, o que revela que já começam a adquirir a consciência de sílaba, que como defende Silva (2003) é uma consciência mais fácil de adquirir, assim como a de rima, ao contrário da consciência de fonema que surge mais tardiamente, como constatámos no nosso estudo.

Uma vez que as crianças do grupo de controlo não foram estimuladas no sentido de se prepararem para a aprendizagem da leitura e da escrita no próximo ano lectivo, visto que a maioria delas vai entrar para o 1º-Ciclo de escolaridade, e mais uma vez salientamos que um bom nível de consciência fonológica será sempre uma mais-valia na sua vida escolar pois poderá privilegiar uma maior facilidade na aprendizagem da leitura, segundo estudos realizados por Adams (1990), Vale (1999), Barbeiro (1999), Share (1999), Treiman (2003), cit. in Silva 2003, Cardoso - Martins (2005) e escrita (Adam 2006, cit in Alves Martins, 1996), sentimo-nos na obrigação de aplicar o programa de intervenção de consciência fonológica às crianças do grupo de controlo, uma vez que não era de todo o nosso objectivo que estas saíssem lesadas a este nível, por participarem na nossa investigação, mas isso não aconteceu visto que à semelhança do estudo de Silva (2003), o nosso estudo também revelou que a estimulação da consciência fonológica por um período relativamente curto pode melhorar o

desempenho das habilidades fonológicas e conseqüentemente ter implicações práticas para a prevenção e remediar o fracasso na leitura e escrita.

Esperamos que os resultados do nosso estudo possam contribuir para as futuras práticas dos educadores com vista a uma melhor clarificação da importância da consciência fonológica e, quem sabe, à aplicação deste breve programa de intervenção ao nível da consciência fonológica, no sentido de preparar as crianças para a aprendizagem da leitura e escrita e conseqüentemente evitar futuras dificuldades na sua aprendizagem, tentando ao mesmo tempo promover a socialização da criança.

Não podemos deixar de referir, que o facto de trabalharmos no jardim-de-infância onde decorreu o estudo foi uma mais-valia, na medida em que o facto de já conhecermos as crianças nos auxiliou na escolha do programa, assim como nas adaptações que foram realizadas.

Logo, privilegiámos um treino centrado no grupo de crianças ao invés de um treino implementado individualmente, uma vez que este implica que o educador esteja muito tempo ausente do grupo o que acabaria por prejudicar o desenvolvimento das crianças e o funcionamento normal da sala no que diz respeito às actividades desenvolvidas habitualmente nas rotinas diárias.

Deste modo, o educador pode realizar este treino incluindo-o nas suas actividades diárias, nos momentos que assim o pretender, sem prejudicar as rotinas do grupo.

Penso que seria sido pertinente uma reavaliação do conhecimento do nome das letras depois do programa, para verificar se a evolução do conhecimento do nome das letras acompanhou a evolução da consciência de sílaba ou de fonema inicial.

Uma limitação do nosso estudo foi o reduzido número de participantes, consideramos que com uma amostra maior os resultados poderiam ser mais generativos.

Uma vez que a maioria das crianças do estudo permanecem na instituição a frequentar o 1º Ciclo em conjunto com outras oriundas de outros jardins-de-infância, seria interessante no final do ano lectivo avaliá-las ao nível da leitura e da linguagem escrita determinando qual o impacto que o programa obteve a estes dois níveis, nas crianças que participaram ou não no nosso estudo.

Assim, concluímos com um excerto da poesia Liberdade de Fernando Pessoa:

Grande é a poesia, a bondade e as danças...

Mas o melhor do mundo são as crianças,

Flores, música, o luar, e o sol, que peca
Só quando, em vez de criar, seca. (2002, p.90)

Esperamos que os resultados deste estudo sirvam de inspiração para alguns dos nossos colegas educadores.

Pois, não é necessário muito tempo nem trabalho para mantermos uma prática que salpique de momentos esporádicos de consciência fonológica o cotidiano das nossas salas de pré-escolar.

E com pouco podemos **Criar** a motivação, inspiração e vontade para que a criança queira aprender mais, mais e mais, privilegiando assim o seu futuro risonho ao lado dos colegas, ao invés de **Secar** e comprometer o seu futuro feliz, tornando-a numa criança com dificuldades na leitura, na escrita e nas relações com os pares.

VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abaurre, M. B.(1991). *Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita*. Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: PUCRS.
- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (1998). *A Linguagem do Bebê*. Edições Cetop.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aimard, P. (1998). *O Surgimento da Linguagem na Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, L.S. & Freire T.(2007) *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., & Silva, A.C. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, n.1, v.17, 49-63.
- Alves, M. & Farinha, S.(2006). *Relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Livro de Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Psiquilibrios.
- Andrade, C.R.F (1996). *Fonoaudiologia preventiva*. São Paulo, Lovise
- Associação Portage (1994). *Guia de pais para a educação precoce*. Lisboa: DC Autor.
- Balestrin, C.A; Cielo C. A. (2003). O professor pré-escolar e sua prática em Consciência Fonológica. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v.8, n.1
- Barrera, S. D. e Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com as crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n. 3,v. 16, 491-502.
- Berger, K. & Thompson, R. (1997). *Psicologia Del Desarrollo: Infância y adolescência*. Panamerica.

- Borges, L. C.; Salomão, N. M. R. (2003) Aquisição de linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia e Reflexão Crítica*, n. 2, v. 16, 327-336.
- Bouton, C. P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bradley R.H. & Corwyn R.F. (2002) Socioeconomic Status and child development. *Rev Psychological* 53, 371-99
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic Awareness and Letter Knowledge. *Journal of Educational Psychology*, n.3, v.81, 313-321.
- Cadime, I.; Fernandes, I.; Brandão, S.; Nóvoa, P.; Rodrigues, A.; Ferreira, A. (2009). A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. Actas do X congresso, Universidade do Minho.
- Capovilla, A.; Capovilla, F. (1997) Treino de consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas, de leitura e ditado de pré-3 a segunda série. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, v.1, n. 2, 461-532.
- Capovilla, A.G.S. (1999) Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções. *Tese de Doutorado*, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo
- Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia e Reflexão Crítica*, n.1, v. 13.
- Cardoso-Martins, C. (1995) Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, n. 4, v. 30.
- Cardoso- Martins, C. & Batista, A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia Reflexão Crítica*, n.3, v.18.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

- Cary, L., & Verghaeghe, A. (2001). Acesso consciente aos gestos articulatórios da fala: Evidência de uma dissociação entre maus leitores e leitores disléxicos. *Psicologia, Educação e Cultura*, n.5, 237-250.
- Castaño J. (2003). Bases neurobiológicas del lenguaje y sus alteraciones. *Revista de Neurologia*, n.8, v.36, 781-5.
- Castro, S. L. (1997). *Elementos de um Estudo em Psicologia da Linguagem e da Cognição*. Porto. Colectânea. FPCE – UP.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la Theorie Syntétique*. Paris: Le Seuil.
- Cielo, C. A. (2001) Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. *Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*.
- Cool, C., Palacios, J., Marchesi, A.(1995) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed editora
- Dambrowski AB, Martins CL, Theodoro JL, Gomes E. (2008) Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista CEFAC*.n.2, v. 175-81.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação
- Ehri, L. & Wilce, L. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read Words? *Reading Research Quarterly*, 22, 47-65
- Faria, I.H. (1996). “Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos”. In Faria, I., Pedro,E., Duarte, I. e Gouveia, C. (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 35-55. Lisboa: Editorial Caminho.
- Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora
- Franco, M. G., Reis, M. J. y Gil, T. M.(2003) *Comunicação, linguagem e fala – perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Ministério da Educação. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Freitas, G. C. M.(2003). Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, n.2, v.38, p. 155-170.
- Freitas, G. C. M. (2004). *Sobre a consciência fonológica*. In R. R. Lamprecht (Ed.). *A aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Freitas, M. J; Alves D & Costa, T. (2007), *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*, Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gleason, J. & Ratner, N. (1999). *Psicolinguística*. Mc Graw Hill.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Goswami, Usha; Bryant, Peter. (1990) *Phonological Skills and Learning to Read*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum,
- Guimarães, S.R.K. (2003) Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O papel das Habilidades Metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n.1, v. 19,33 – 45.
- Habib, M. (2000). *Bases neurológicas dos comportamentos*. Lisboa: Climepsi.
- Herrera, L., & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*. n.2, v.14, 81-95.
- Horta, I. & Alves Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, n.1, v. 22, 213-223.
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juel, C., Griffith, P.L. e Gough, P.B. (1986) Aquisición of Literacy: A longitudinla study of children in first and second grade. *In Journal of Educational Psychology*, n.4, v.78, 243-255.
- Lentin, L. (1990). *A Criança e a linguagem Oral*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- Lima, R. (2000). *A Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM, Distrital de Braga.
- Lucio, P. S.; Pinheiro, M. V.(2011) Vinte anos de estudo sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português: uma revisão de literatura. *Psicologia e Reflexão Crítica*, n. 1, v. 24.
- Lundberg, I.; Frost, J.; Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, v. 23, 263-284.
- Maluf, M.R.& Barrera, S. D. (1997). Consciência Fonológica e Linguagem Escrita em Pré-Escolares. *Psicologia e Reflexão Crítica*, n.1,v.10, 125-145.
- Richelle, M. R. (1976) *Aquisição da linguagem*. Bruxelas.
- Martins, B. N. (2010). Preditores da Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Comparação entre dois testes de consciência fonológica utilizados em fase pré-escolar. *Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica*. Repositório da Universidade de Trás-os-Montes.
- Martins, C. C. (1991). A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 41-49.
- Mateus, M.H.M.; Andrade, A.; Viana, M.C.; Villalva, A. (1990). *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mattingly, I. (1972). Reading the linguistic process and linguistic awareness. In. J. Kavanaugh & I. Mattingly (Eds), *Language by ear and by eye: The relationship between Speech and Reading*. 133- 148). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Menezes, G. (1999). A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos. *Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre*.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moojen, S.; Santos, R.,(2001). Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa. *Letras de Hoje*, n.3, v. 36, 751-758.

- Morais, A. M. P. (1994). A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura. *Dissertação de Mestrado*, PUC-SP.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Mota, M., Santos, A.(2009). O papel da consciência fonológica na leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Estudos de Psicologia*, n.3,v.14, 207-12.
- Moura, O. (2009) A consciência fonológica e as dificuldades específicas da leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, 75-81
- Moutinho, L. C. (2000). *Uma Introdução ao Estudo da Fonética e Fonologia do Português*, Coleção Plátano Universitária, Plátano – Edições Técnicas, Lisboa.
- Nicolau, M.L.M. (1977). *Educação pré-escolar: fundamentos e didática*, (5ª edição). São Paulo: Ática.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldmam, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraW-Hill.
- Peña-Casanova. (1994). *Introducion a la Patologia Terapeutica del Leuguaje*. Barcelona: Masson.
- Pereira, A. (2004). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise da Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pessoa, F.(2002). *Cancioneiro digital*.
- Pestun, M. S. V. et all. (2010). Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, n.1, v.14.
- Pino, A. (1991). A mediação semiótica em Vygotsky e o seu papel na construção do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, n.24, 32-43.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4ªEd.). Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D., Diniz. M. A. S.(1998). *Falar contigo*. Divisão de educação do pré-escolar, direcção geral do ensino básico. Ministério da Educação.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: ASA.

- Rigatti-Scherer, A. P. (2008) Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. *Letras de Hoje*, n.3, v. 43.
- Rigolet, S. A. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora,
- Rigolet, S.(1998) *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S.(2000). *Os três P-Precoce, Progressivo, Positivo-Comunicação e linguagem para pela expressão*. Porto: Porto Editora.
- Roazzi, A & Dowker, A.(1989). Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia, Teoria e pesquisa*, n.5, 31, 55.
- Ruiz, J. R. G. & Ortega, J. L. G. (1997). *As Perturbações da Linguagem Verbal*. In R. Bautista (Ed), *Necessidades Educativas Especiais*, 83-110. Lisboa: Dinalivro.
- Santos, M. J.; Maluf, M. R. (2010). *Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção*. In: M. R. Maluf (Org.). *Psicologia Educacional. Questões Contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 91-104.
- Santos, M.J. (2004). *Consciência Fonológica e educação Infantil: aplicação de um programa de intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita. Tese de doutoramento*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Santos, M.J., Maluf, M.R. (2007). *Intervenção em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. Boletim Academia Paulista de Psicologia*, n 1, 95-108.
- Scliar-Cabral, L. (1995). *Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades. Letras de Hoje*, n. 2, v. 30, 21-35.
- Silva, A. C. (1996). *Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas em idade pré-escolar. Análise Psicológica*, n.4, v.14, 553-561.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Silva, A.C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, n.2, v.15, 283-303.
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA- Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, A. C.(2004) Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, n.1, v .22, 187-191.
- Silva, C.V. (2007) «*Actividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê?*», Cadernos de Estudo n.6, 43-52. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Sim-Sim, I. (1998): *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (1977-226). Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 3ªed.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a ler*. Porto: Edições ASA
- Sim-Sim, I. Silva, A. C. & Nunes, C. (2008), *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*.Lisboa: Ministério da Educação- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Colibri
- Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGrawHill.
- Tasca, M. (2002). Pelos caminhos da apropriação da leitura e da escrita. *Aprendizado da leitura – ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Teixeira, M. M. e Almeida, L. (1995). *Bateria de Avaliação dos Comportamentos iniciais de Leitura* (Bacil). In Leandro S. Almeida, Mário R. Simões e Miguel M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal*. Braga: Apport.
- Teyssède, P. B. (1997). *Aprender dos 0 aos 4 anos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Tunmer, W. E. & Rohl, M. (1991). 'Phonological awareness and reading acquisition,' in Diane J. Sawyer & Barbara J. Fox (eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives*, Springer-Verlag, New York, pp. 1-30.
- Vale, P., & Cary, L. (1998). Escrita inventada e detecção fonémica em leitores principiantes: Preditores do desempenho ulterior em Leitura e Escrita. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.1, v.32, 29-56.
- Valente, F. & Alves Martins, M.(2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, n.1, 193-212.
- Vasconcelos Horta, (2011). Acesso ao princípio alfabético no pré-escolar: evolução, processos e implicações de programas de intervenção ao nível da escrita. *Tese (Doutoramento)* Ispa
- Veloso, João (2003) Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico. Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português Europeu. *Dissertação de doutoramento*, Universidade do Porto
- Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- Yopp, H. K. & Stapleton, L. (2008). Conscience fonémica en Espanol. *The Reading Teacher*, n.5, v. 61, 374-382.

ANEXOS

ANEXO I

De: Educadora Rita Simões

Para: Encarregados de Educação

Odivelas, 4 Janeiro de 2011

Exmos. Srs:

Venho, por este meio, solicitar a colaboração do Vosso Educando na recolha de dados da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, que estou a realizar no Instituto Superior de Educação e Ciências.

A tese intitula-se ***Desenvolver a consciência fonémica no Pré-Escolar – um programa de intervenção***, e tem como objectivos verificar se o estímulo da consciência fonémica, através de um programa de intervenção específico, traz benefícios ao nível do desenvolvimento fonológico da criança em idade pré-escolar.

A recolha de dados será feita com cada criança individualmente, fora da sala de aula.

Pretende-se que o programa desenvolvido seja um complemento da actividade desenvolvida pela Educadora titular, não interferindo no funcionamento das actividades pedagógicas planeadas.

O estudo garante o anonimato das crianças que participarem e será orientado pela Dra. Inês de Vasconcelos Horta (Instituto Superior de Educação e Ciências).

A colaboração dos vossos filhos é de extrema importância, pelo que agradeço desde já a disponibilidade.

Atenciosamente,

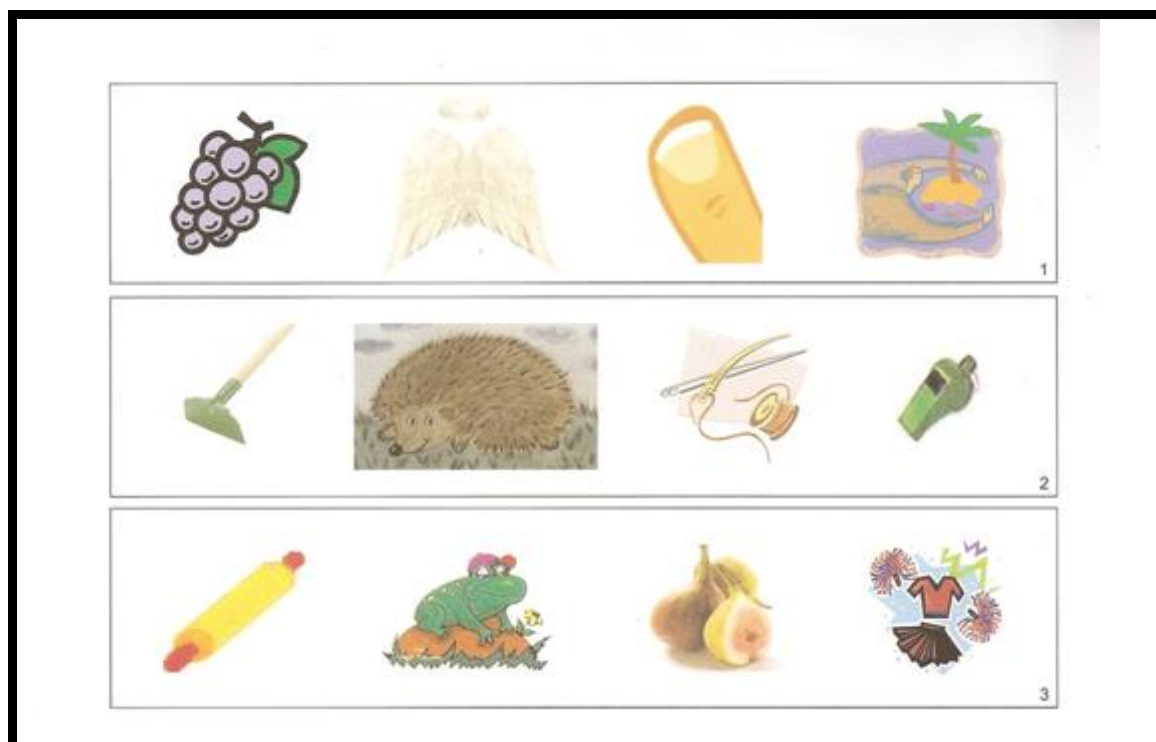
Autorizo o meu Educando _____ a
participar no estudo.

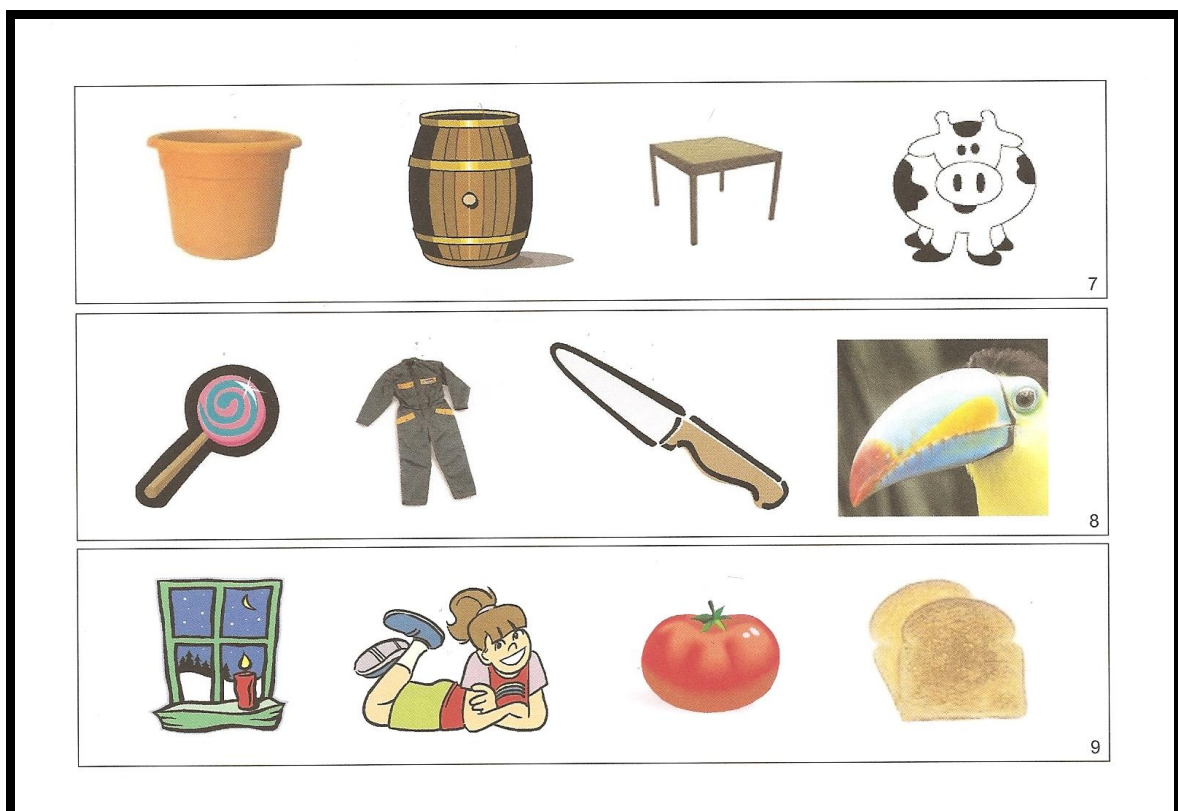
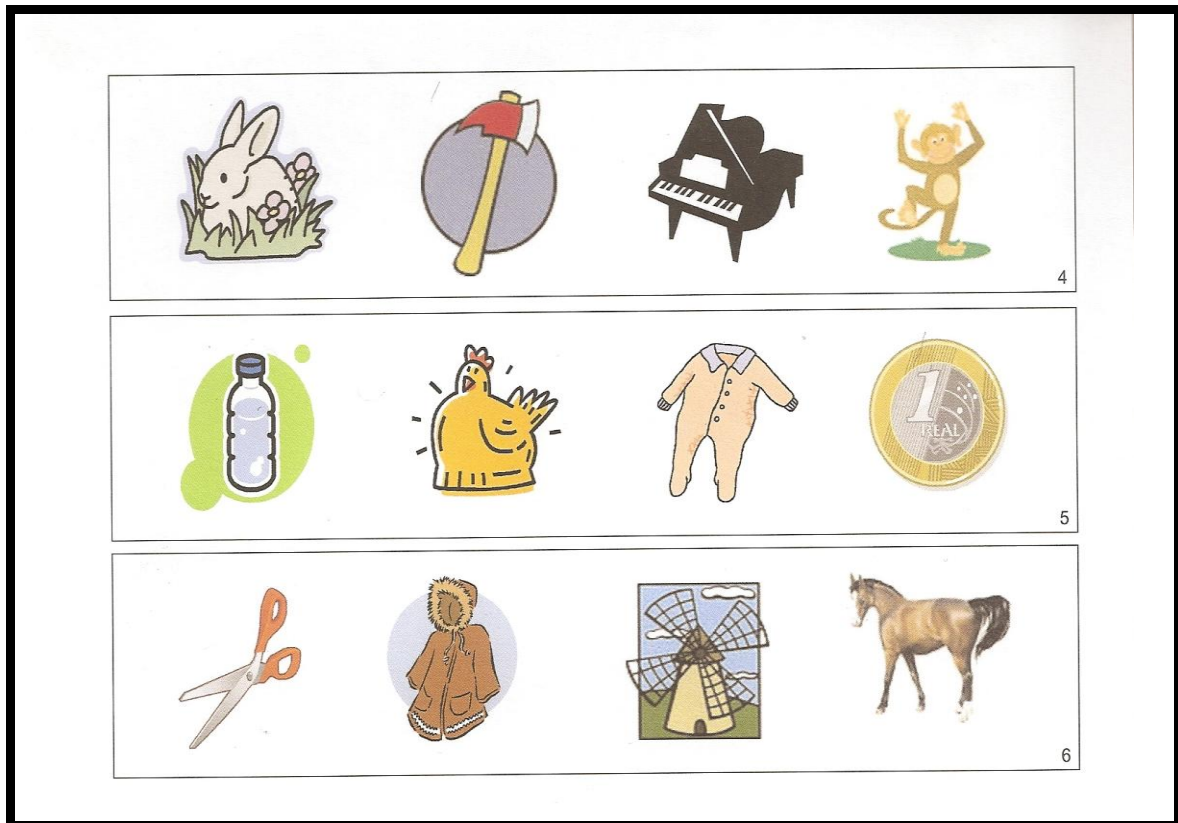
O Encarregado de Educação,

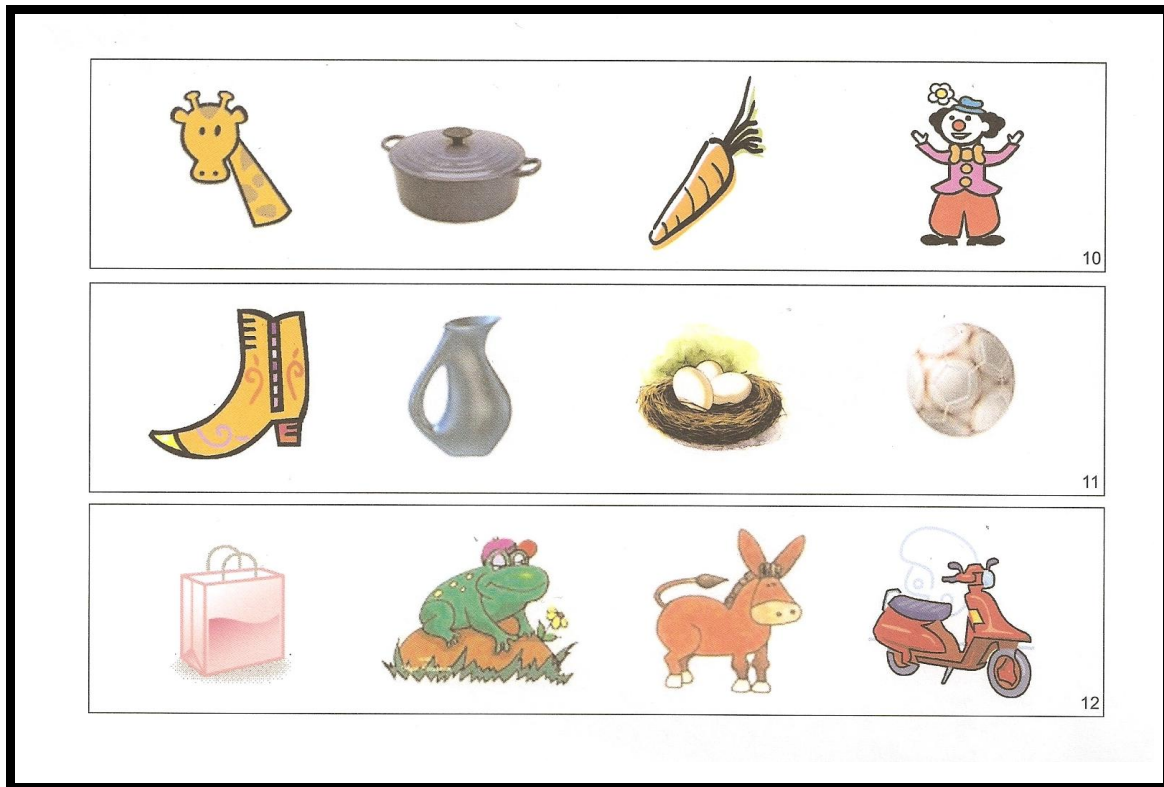
ANEXO II

CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA SÍLABA INICIAL

EXEMPLOS

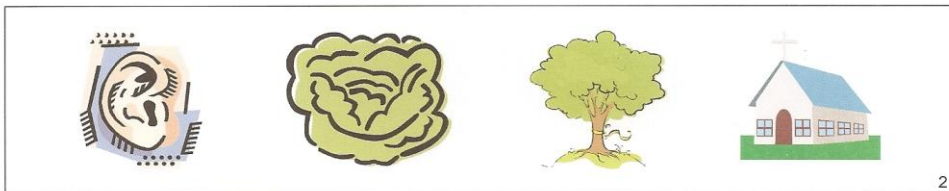
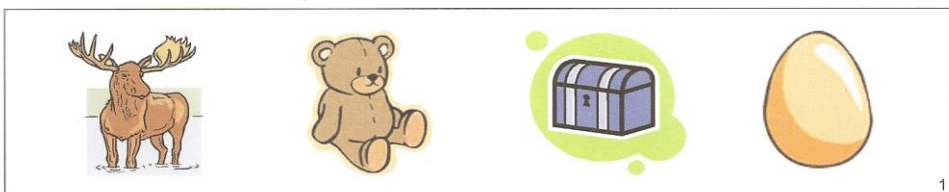
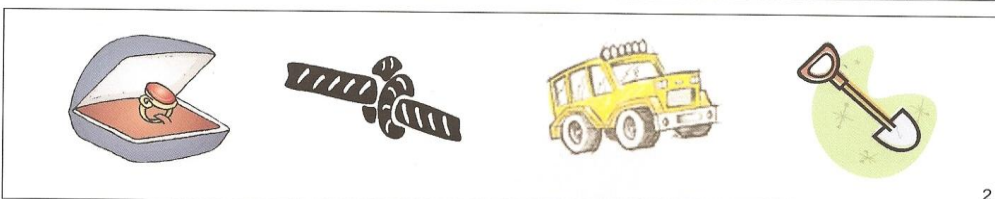


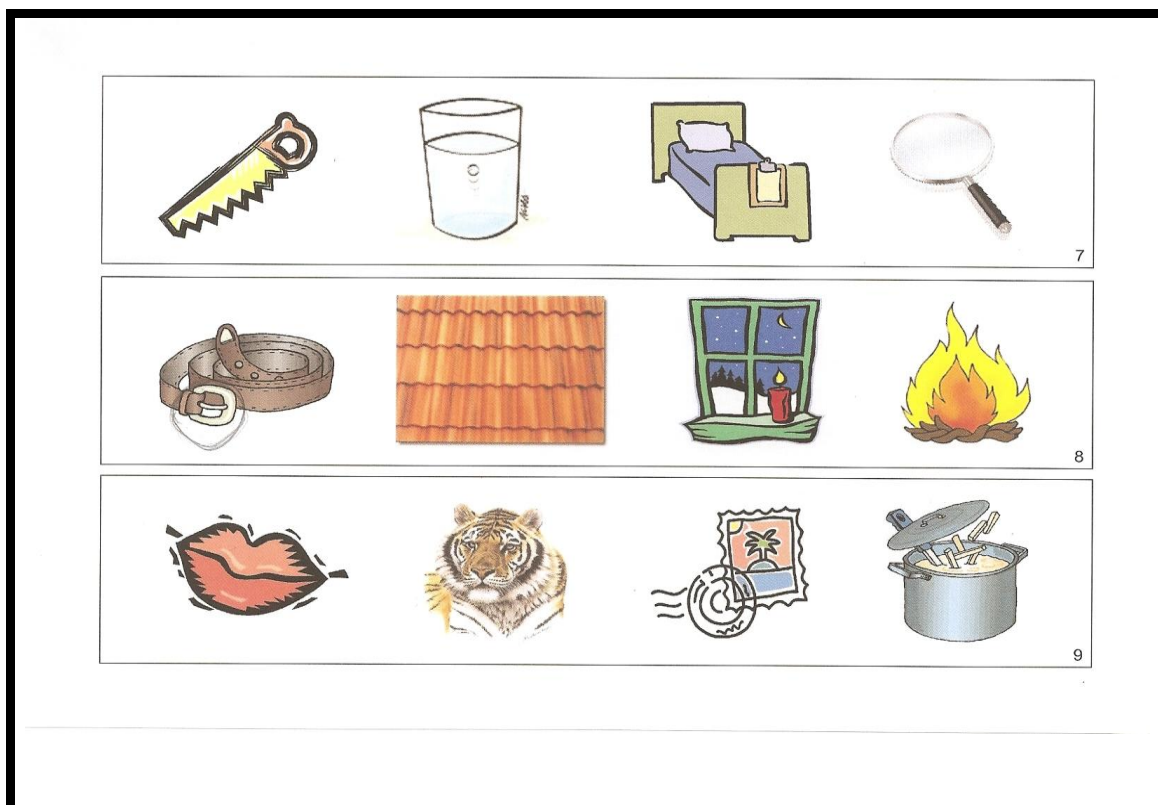


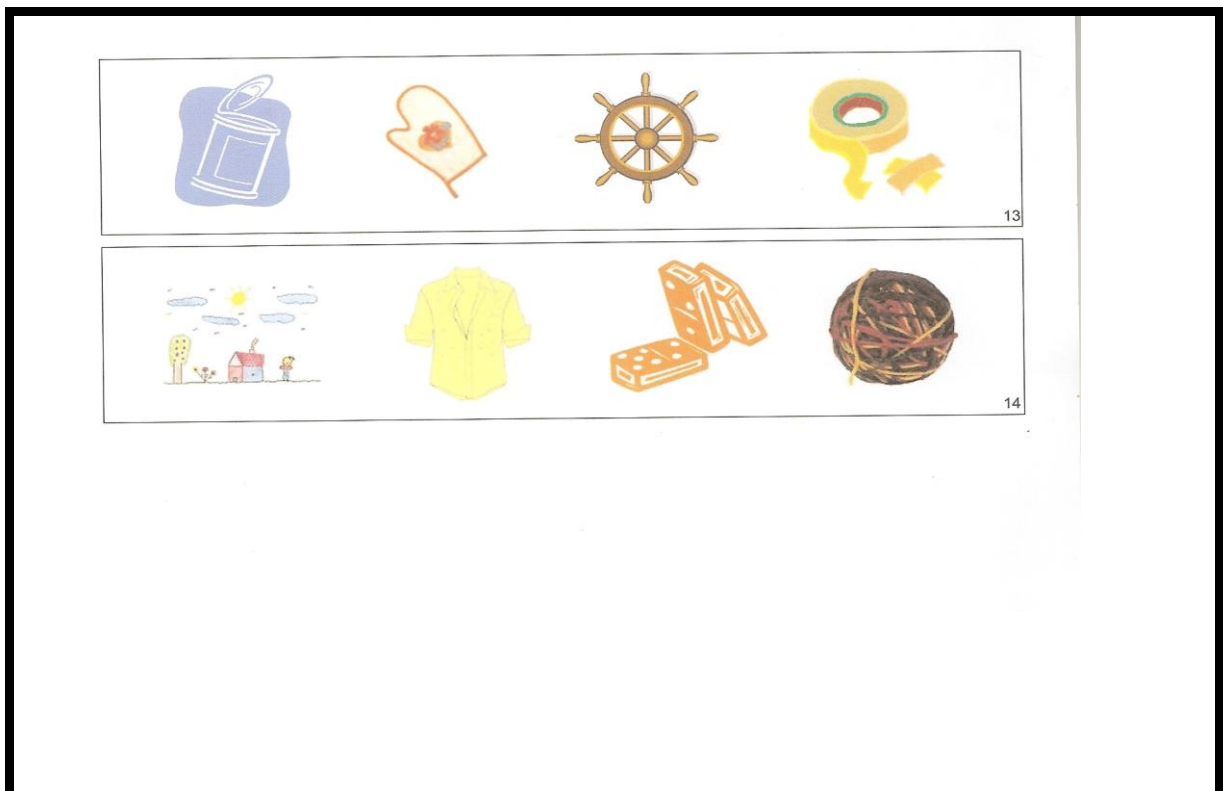
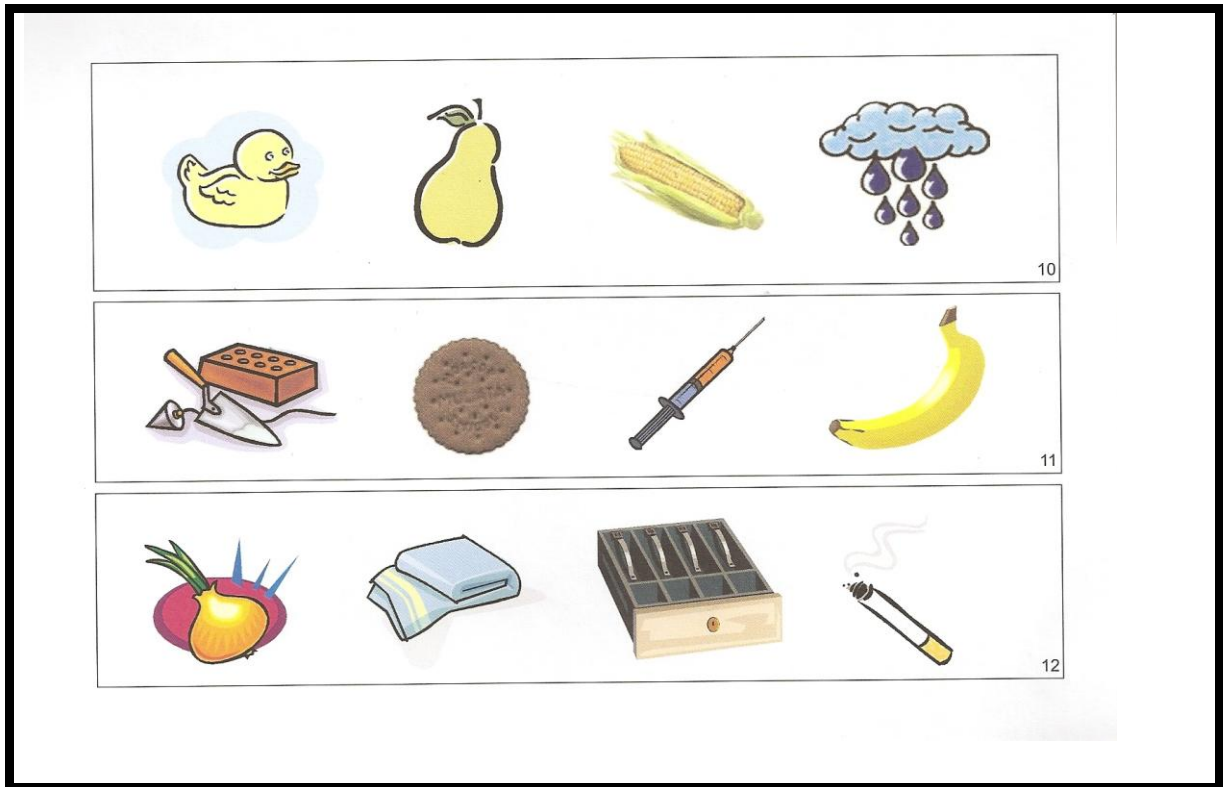


CLASSIFICAÇÃO COM BASE NO FONEMA INICIAL

EXEMPLOS







FOLHA DE REGISTO DAS PROVAS FONOLÓGICAS

NOME _____ IDADE _____ DATA _____

CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA SÍLABA INICIAL

Itens	Pontuação
1 - uva/asa/unha/ilha	
2 - enxada/ouriço/agulha/apito	
3 - rolo/sapo/figo/roupa	
4 - coelho/machado/piano/macaco	
5 - garrafa/galinha/ pijama/moeda	
6 - tesoura/casaco/moinho/cavalo	
7 - vaso/pipa/mesa/vaca	
8 - chupa/fato/faca/bico	
9 - janela/menina/tomate/torrada	
10 - girafa/panela/cenoura/palhaço	
11 - bota/jarro/ninho/bola	
12 - saco/sapo/burro/mota	
13 - laranja/medalha/lagarto/pinheiro	
14 - sino/data/dado/folha	

Tempo de realização da prova _____ Pontuação Final _____

CLASSIFICAÇÃO COM BASE NO FONEMA INICIAL

Itens	Pontuação
1 - alce/urso/arca/ovo	
2 - orelha/alface/árvore/igreja	
3 - raposa/regador/viola/boneca	
4 - mala/peixe/chucha/mota	
5 - sumo/gola/leite/gato	
6 - buzina/cegonha/vassoura/veado	
7 - serra/copo/cama/lupa	
8 - fivela/telhado/janela/fogueira	
9 - boca/tigre/selo/tacho	
10 - pato/pêra/milho/chuva	
11 - tijolo/bolacha/seringa/banana	
12 - cebola/toalha/gaveta/cigarro	
13 - lata/luva/roda/fita	
14 - desenho/camisa/dominó/novelo	

Tempo de realização da prova _____ Pontuação Final _____

ANEXO III

Letras do alfabeto

A B C D

E F G H

I J L M

N O P Q

R S T U

V X Z

LETRAS DO ALFABETO

Folha de respostas

Nome: _____ Idade (meses): _____

Instituição: _____ Data de Aplicação: _____

Letras	Respostas
G	
A	
N	
S	
B	
O	
F	
I	
P	
V	
L	
T	
Z	
M	
H	
C	
U	
Q	
X	
D	
E	
J	
R	
Total:	

ANEXO IV

MATRIZES PROGRESSIVAS DE RAVEN

FOLHA DE RESPOSTAS

Nome: _____ Idade (meses): _____

Instituição: _____ Data de Aplicação: _____

A		Ab		B	
Nº	Respostas	Nº	Respostas	Nº	Respostas
1		1		1	
2		2		2	
3		3		3	
4		4		4	
5		5		5	
6		6		6	
7		7		7	
8		8		8	
9		9		9	
10		10		10	
11		11		11	
12		12		12	
Pontuação Parcial:		Pontuação Parcial:		Pontuação Parcial:	
PONTUAÇÃO TOTAL					

ANEXO V

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO FONOLÓGICO
(por palavras)

Sessão 1

Jogo de divisão de palavras ataque e rima

Com suporte visual

Sem suporte visual

1-Faca/fio

1-Voz/ Vai

2-Rua/ rói

2-Cor/cai

3-Pão/ Pé

3-Dar/ dói

4-Noz/ Nó

4-Mal/meu

5-Giz / Gel

5-Ter/teu

Jogos de identificação do fonema inicial VOGAIS

- 1-Águia começa como gato ou como alce
- 2-Elefante começa como laranja ou como ervilha
- 3- Iguana começa como sapo ou como hipopótamo
- 4- Orangotango começa como orca ou como vaca
- 5-Urso começa como amora ou como uva

Jogos de identificação do fonema inicial /f/

- 1-Faca começa como folha ou como carro
- 2-Feijão começa como fato ou como bebé
- 3-Figo começa como rato ou como fumo
- 4-Foguetão começa como fita ou como lápis
- 5-Fada começa como ferro ou como luva

Sessão 2

Jogo de divisão de palavras ataque e rima

Com suporte visual	Sem suporte visual
1-sal/sol/só	1-piu/pôr/pó
2-mel/ mole/mó	2-ver/vir/vi
3-par/pau/pé	3-rói/ rir/ri
4-pai/pão/pá	4-quer/cão/cá
5-mão/mar/má	5-dez/dar/pá

Jogos de identificação do fonema inicial /S/

- 1-Cebola começa como bolacha ou como sapato
- 2- Cereja começa como banana ou como cigarro
- 3- Sol começa como sal ou como rei
- 4- Saco começa como figo ou como sopa
- 5-Sapo começa como sumo ou como bola

Jogos de identificação do fonema inicial /p/

- 1-Peru começa como mala ou como pilha
- 2-Pé começa como noz ou como pão
- 3-Pá começa como pote ou como sol
- 4-Peixe começa como vaso ou como pino
- 5-Poço começa como vela ou como pato

Sessão 3

Jogo de segmentação fonémica, ataque e rima (com suporte visual)

- 1-Ave/Ana/asa
- 2-Eva/Ivo/uva
- 3-Rã/rua/rato
- 4-Tó /tio/tubo
- 5-Til/tampa/tambor

Jogos de identificação do fonema inicial /v/

- 1-Vestido começa como vale ou como gorila
- 2-Vaso começa como vila ou como gota
- 3-Vaca começa como leite ou como vinho
- 4-Vela começa como viola ou como coelho
- 5-Vassoura começa como porta ou como verde

Jogos de identificação do fonema inicial /t/

- 1-Telhado começa como boneca ou como tacho
- 2-Tesoura começa como tigela ou como fogueira
- 3-Toalha começa como leque ou como tambor
- 4-Tomate começa como cenoura ou como tapete
- 5-Taça começa como crocodilo ou como televisão

Sessão 4

Jogo de segmentação fonémica, ataque e rima (com suporte visual)

- 1-Só/sol/sola
- 2-Sal/sala/salsa
- 3-Pó/pia/pato
- 4-Tó/tio/tubo
- 5-Til/tampa/tambor

Jogos de identificação do fonema inicial /z/

- 1-zangão começa como cobra ou como Zé
- 2-zero começa como zoológico ou como lápis
- 3-zangado começa como zebra ou como casa
- 4-zumbido começa como caneta ou como zona
- 5-zaragata começa como desenho ou como zelador

Jogos de identificação do fonema inicial /b/

- 1-Bico começa como rei ou como boi
- 2-Burro começa como bota ou como lenço
- 3-Boné começa como borracha ou como casaco
- 4-Boneca começa como girafa ou como banco
- 5-Bolo começa como lupa ou como balão

Sessão 5

Jogo de segmentação fonémica, ataque e rima (Com suporte visual)

- 1-mó/mel/mola
- 2-má/mala/mapa
- 3-cor/copo/corpo
- 4-cama/capa/cópia

Jogos de identificação do fonema inicial /d/

- 1-Dado começa como dedal ou como funil
- 2-Desenho começa como dália como formiga
- 3-Diacomeça como lua ou como dedo
- 4-Dente começa como rosa ou como diabo
- 5-Disco começa como sapo ou como dominó

Jogo de supressão do fonema inicial (com suporte visual)

- | | |
|---------|-------------------|
| 1-Chuva | uva/urso/rosa |
| 2-Disco | sol/isco/casa |
| 3-Poço | olho/faca/osso |
| 4-Barco | carta/arco/chapéu |
| 5-Filha | alho/ilha/mota |

Sessão 6

Jogo de supressão do fonema inicial (com suporte visual)








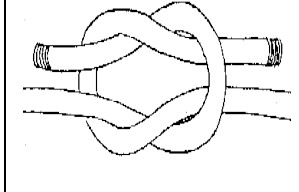

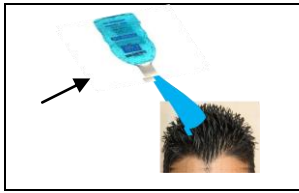
1-Paula	aula/mala/fato
2-casa	cama/asa/mesa
3-Régua	água/remo/égua
4-Porta	foca/horta/corpo
5-Nave	carro/anel/ave

Jogo de supressão do fonema inicial (sem suporte visual)

- 1-Paula (Aula)
- 2- Dia (Ia)
- 3-Novo (Ovo)
- 4-Cama (Ama)
- 5-Porta (Horta)
- 6-Vela (Ela)
- 7- Mar (Ar)
- 8-Teu (Eu)
- 9- Couve (Ouve)
- 10-Laço (Asso)

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO
(por imagens)
Sessão 1





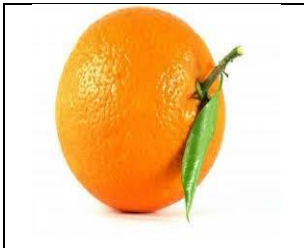




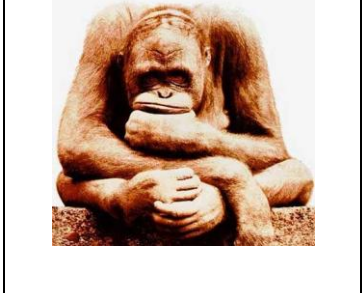


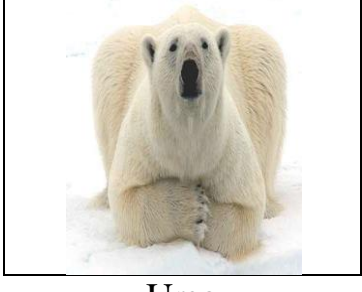
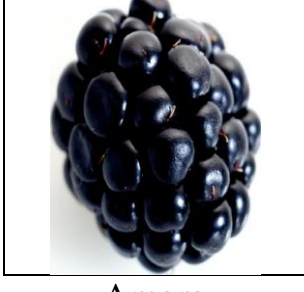

Jogo de segmentação fonémica, ataque e rima
Com suporte visual

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 1. | 
Faca | 1. | 
Fio |
| 2. | 
Rua | 2. | 
Rói |
| 3. | 
Pão | 3. | 
Pé |
| 4. | 
Noz | 4. | 
Nó |
| 5. | 
Giz | 5. | 
Gel |

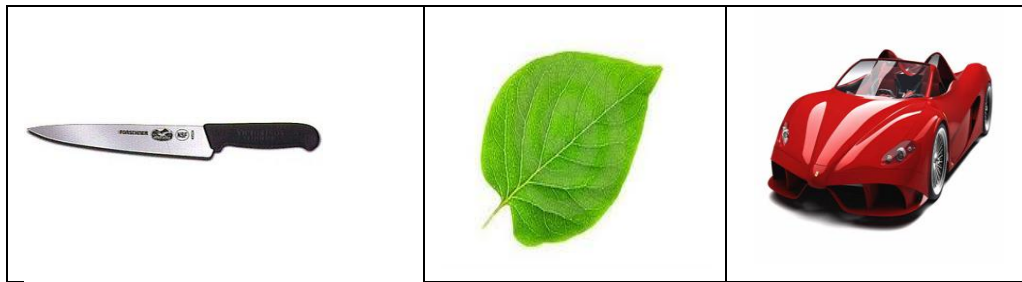
Sem suporte visual

1. Voz/ Vai
2. Cor/ Cai
3. Dar/ Dói
4. Mal/ Meu
5. Ter/ Teu

Identificação do fonema inicial – Vogais

- | | | | |
|----|---|--|---|
| 1. |  |  |  |
| | Águia | Gato | Alce |
| 2. |  |  |  |
| | Elefante | Laranja | Ervilha |
| 3. |  |  |  |
| | Iguana | Sapo | Hipopótamo |
| 4. |  |  |  |
| | Orangotango | Orca | Vaca |
| 5. |  |  |  |
| | Urso | Amora | Uva |

Identificação do fonema inicial – [f]



1. Faca

Folha

Carro



2. Feijão

Fato

Bebé



3. Figo

Rato

Fumo



4. Foguetão

Fita

Lápis




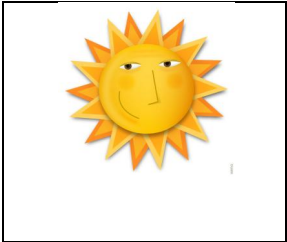













5. Fada

Ferro

Luva

Sessão 2
















Jogo de segmentação fonémica, ataque e rima Com suporte visual

<p>1.</p>  <p>Sal</p>	 <p>Sol</p>	 <p>Só</p>
<p>2.</p>  <p>Mel</p>	 <p>Mole</p>	 <p>Mó</p>
<p>3.</p>  <p>Par</p>	 <p>Pau</p>	 <p>Pé</p>
<p>4.</p>  <p>Pai</p>	 <p>Pão</p>	 <p>Pá</p>
<p>5.</p>  <p>Mão</p>	 <p>Mar</p>	 <p>Má</p>












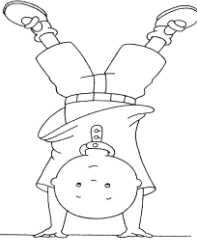
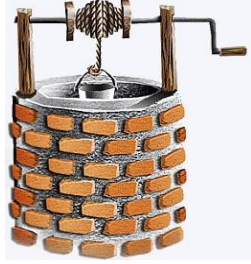


Sem suporte visual

1. Piu / Pôr / Pó
2. Ver / Vir / Vi
3. Rói / Rir / Ri
4. Quer / Cão / Cá
5. Dez / Dar / Pá

Jogo de identificação do fonema inicial – [S]

		
1. Cebola	Bolacha	Sapato
		
2. Cereja	Banana	Cigarro
		
3. Sol	Sal	Rei
		
4. Saco	Figo	Sopa
		
5. Sapo	Sumo	Bola

Jogo de identificação do fonema inicial – [p]

			
1.	Peru	Mala	Pilha
			
2.	Pé	Noz	Pão
			
3.	Pá	Pote	Sol
			
4.	Peixe	Vaso	Pino
			
5.	Poço	Vela	Pato

Sessão 3

Jogo segmentação fonémica, ataque e rima Com suporte visual



1. Ave



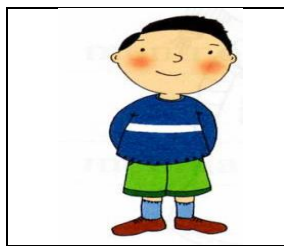
Ana



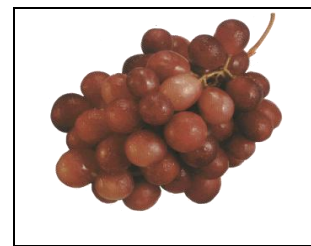
Asa



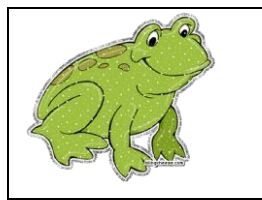
2. Eva



Ivo



Uva



3. Rã



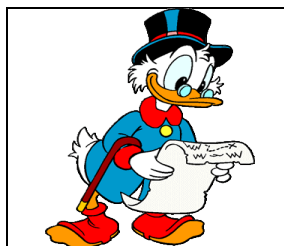
Rua



Rato



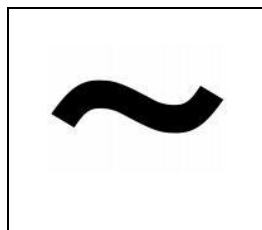
4. Tó



Tio



Tubo



5. Til



Tampa

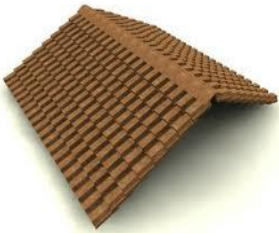









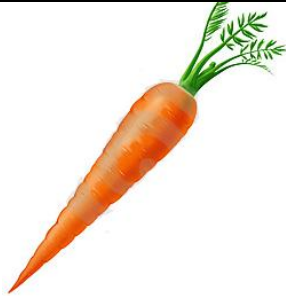






Tambor

Jogo de identificação do fonema inicial – [v]

		
<p>1. Vestido</p>	<p>Vale</p>	<p>Gorila</p>
		
<p>2. Vaso</p>	<p>Vila</p>	<p>Gota</p>
		
<p>3. Vaca</p>	<p>Leite</p>	<p>Vinho</p>
		
<p>4. Vela</p>	<p>Viola</p>	<p>Coelho</p>
		
<p>5. Vassoura</p>	<p>Porta</p>	<p>Verde</p>

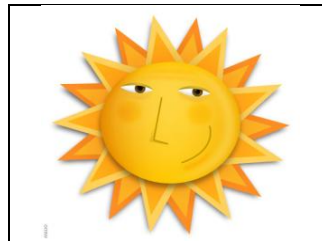
Jogo de identificação do fonema inicial – [t]

- | | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| 1. Telhado | Boneca | Tacho |
|  |  |  |
| 2. Tesoura | Tigela | Fogueira |
|  |  |  |
| 3. Toalha | Leque | Tambor |
|  |  |  |
| 4. Tomate | Cenoura | Tapete |
|  |  |  |
| 5. Taça | Crocodilo | Televisão |

Sessão 4
Jogo de segmentação fonémica, ataque e rima
Com suporte visual



1. Só



Sol



Sola



2. Sal



Sala



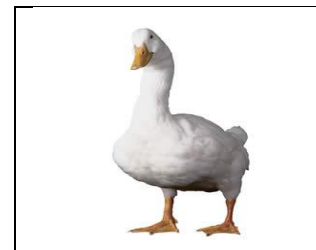
Salsa



3. Pó



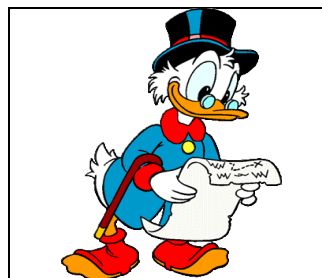
Pia



Pato



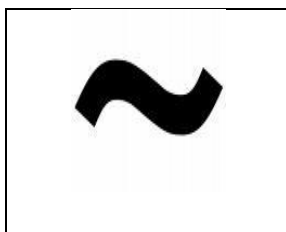
4. Tó



Tio



Tube



5. Til



Tampa



Tambor

Jogo de identificação do fonema inicial – [z]



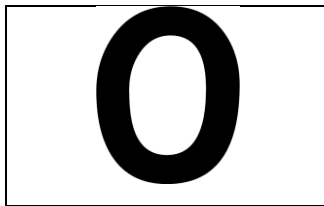
1. Zangão



Cobra



Zé



2. Zero



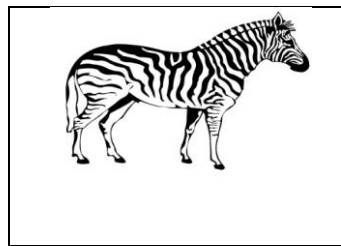
Zoológico



Lápis



3. Zangado



Zebra



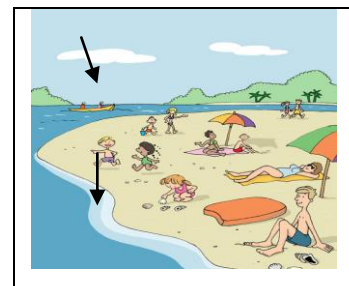
Casa



4. Zumbido



Caneta



Zona



5. Zaragata

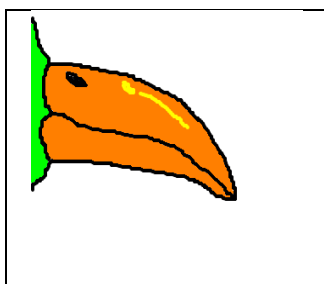


Desenho



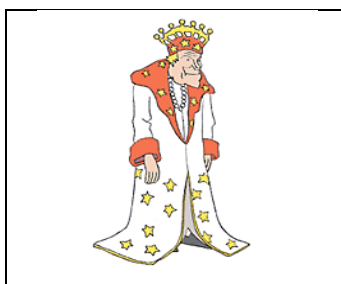
Zelador

Jogo de identificação do fonema inicial – [t]



1.

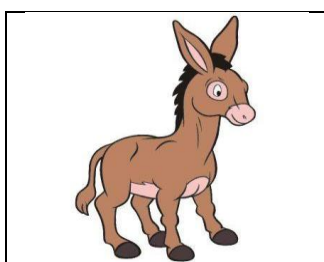
Bico



Rei



Boi



2.

Burro



Bota



Lenço



3.

Boné



Borracha

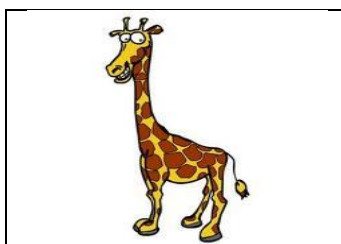


Casaco



4.

Boneca



Girafa



Banco



5.

Bolo



Lupa



Balão

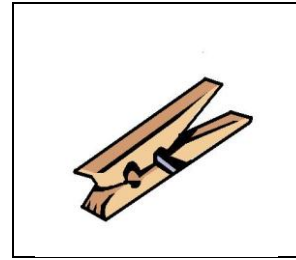
Sessão 5
Jogo de segmentação fonémica, ataque e rima
Com suporte visual



1. Mó



Mel



Mola



2. Má



Mala



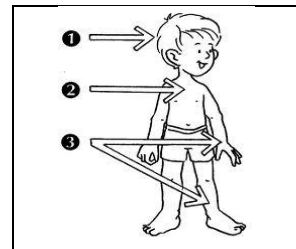
Mapa



3. Cor



Copo



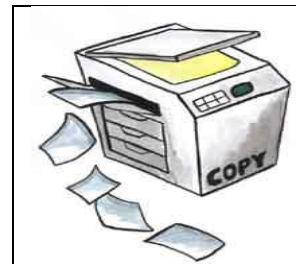
Corpo



4. Cama



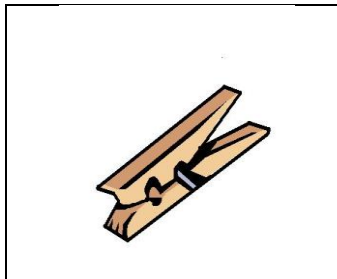


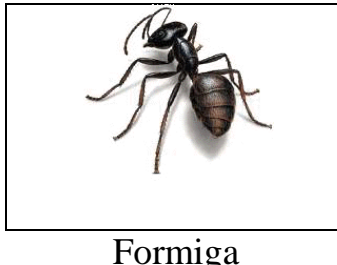



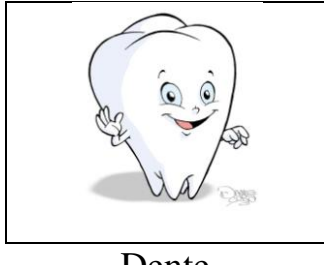

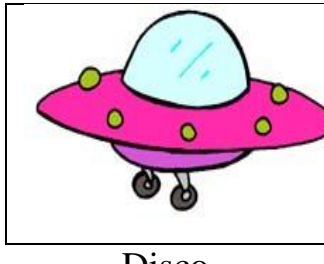




Capa



Cópia

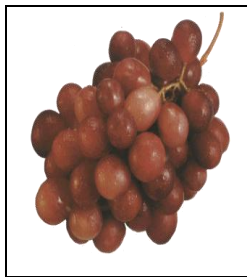
Jogo de identificação do fonema inicial [d]

- | | | | |
|----|---|--|---|
| 1. |  |  |  |
| | Dado | Dedal | Mola |
| 2. |  |  |  |
| | Desenho | Dália | Formiga |
| 3. |  |  |  |
| | Dia | Lua | Dedo |
| 4. |  |  |  |
| | Dente | Rosa | Diabo |
| 5. |  |  |  |
| | Disco | Sapo | Dominó |

Jogo de supressão do fonema inicial



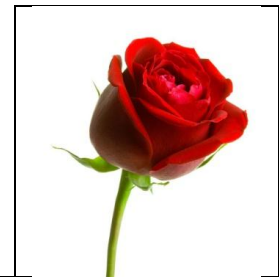
1. Chuva



Uva



Urso



Rosa



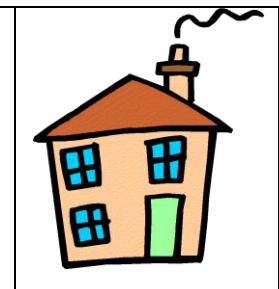
2. Soldado



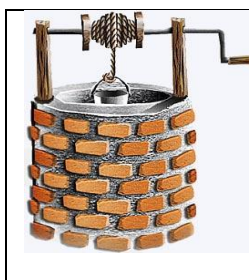
Chupa



Dado



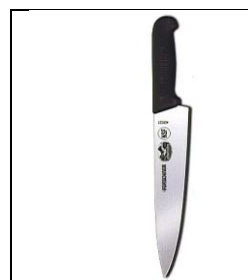
Casa



3. Poço



Olho



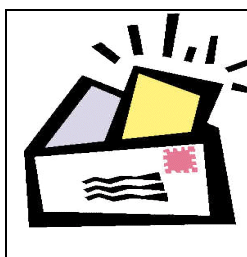
Faca



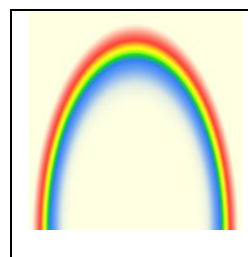
Osso



4. Barco



Carta



Arco



Chapéu



5. Filha



Alho



Ilha



Mota

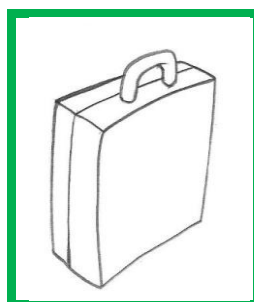
Sessão 6
Jogo de supressão do fonema inicial
(com suporte visual)



1. Paula



Aula



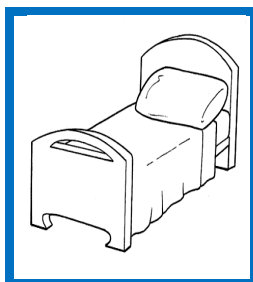
Mala



Fato



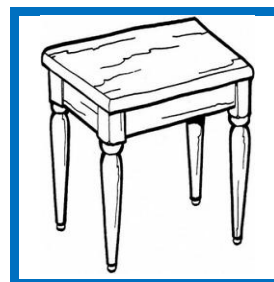
2. Casa



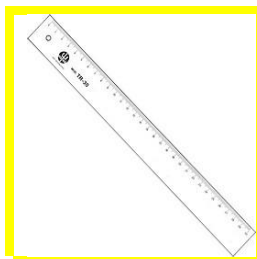
Cama



Asa



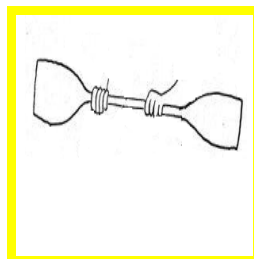
Mesa



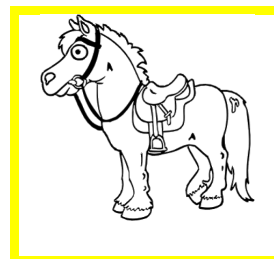
3. Régua



Água



Remo



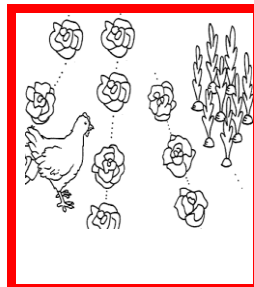
Égua



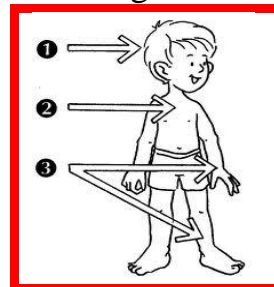
4. Porta



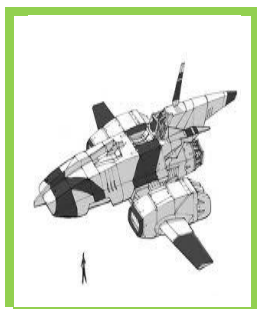
Foca



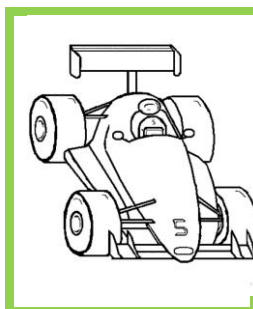
Horta



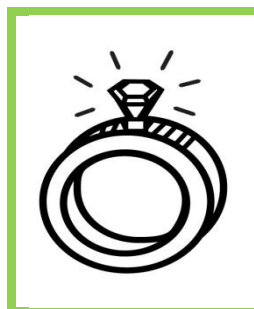
Corpo



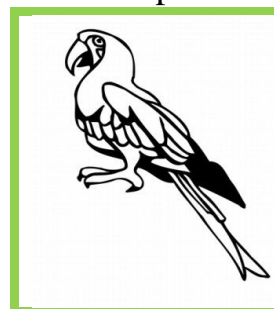
5. Nave



Carro



Anel



Ave

Jogo de supressão do fonema inicial

(sem suporte visual)

1-Paula (Aula)

2- Dia (Ia)

3-Novo (Ovo)

4-Cama (Ama)

5-Porta (Horta)

6-Vela (Ela)

7- Mar (Ar)

8-Teu (Eu)

9- Couve (Ouve)

10-Laço (Asso)

MATERIAIS UTILIZADOS NAS SESSÕES

Sessão 1: 10 Cartões com uma imagem cada. (14x10cm)

10 Cartões com uma imagem cada. (15x20cm)

10 Cartões com uma imagem cada. (14x10cm)

Sessão 2: 15 Cartões com uma imagem cada. (14x10cm)

10 Cartões com uma imagem cada. (14x10cm)

10 Cartões com duas imagens cada. (14x10cm)

Sessão 3: 15 Cartões com uma imagem cada. (14x10cm)

90 Cartões com uma imagem cada. (14x10cm)

90 Cartões com duas imagens cada. (14x10cm)

3 Campainhas

Sessão 4: 15 Cartões com uma imagem cada. (14x10cm)

30 Cartões com uma imagem cada. (14x20cm)

Sessão 5: 15 Cartões com uma imagem cada. (14x20cm)

15 Cartões com uma imagem cada. (14x10cm)

5 Cartões com quatro imagens cada. (10x30cm)

Sessão 6: Folha A4 com cinco caixas coloridas, cada uma com quatro imagens para seleccionar e colorir.

ANEXO VI

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Constituição dos grupos

Descriptives

Grupo			Statistic	Std. Error		
IdadeMeses	0	Mean	63,50	2,491		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	57,86		
			Upper Bound	69,14		
		5% Trimmed Mean	63,72			
		Median	66,00			
		Variance	62,056			
		Std. Deviation	7,878			
		Minimum	50			
		Maximum	73			
		Range	23			
		Interquartile Range	14			
		Skewness	-,777	,687		
		Kurtosis	-,659	1,334		
			1	Mean	62,91	1,371
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	59,85
Upper Bound	65,96					
5% Trimmed Mean	62,95					
Median	64,00					
Variance	20,691					
Std. Deviation	4,549					
Minimum	56					
Maximum	69					
Range	13					
Interquartile Range	9					
Skewness	-,131			,661		
Kurtosis	-1,539			1,279		
Letras	0			Mean	8,40	1,962
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,96
		Upper Bound	12,84			

Descriptives

Grupo		Statistic	Std. Error		
Letras	0	5% Trimmed Mean	8,33		
		Median	9,00		
		Variance	38,489		
		Std. Deviation	6,204		
		Minimum	0		
		Maximum	18		
		Range	18		
		Interquartile Range	12		
		Skewness	-,023	,687	
		Kurtosis	-1,368	1,334	
	1	Mean	8,64	1,533	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	5,22		
		Upper Bound	12,05		
		5% Trimmed Mean	8,37		
Median		8,00			
Variance		25,855			
Std. Deviation		5,085			
Minimum		2			
Maximum		20			
Range		18			
Interquartile Range		7			
Skewness		1,112	,661		
Kurtosis		1,391	1,279		
MatrizesRaven	0	Mean	14,10	2,183	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9,16	
			Upper Bound	19,04	
		5% Trimmed Mean	14,28		
		Median	16,50		
		Variance	47,656		
		Std. Deviation	6,903		
		Minimum	2		
		Maximum	23		
		Range	21		
	Interquartile Range	11			
	Skewness	-,642	,687		
	Kurtosis	-,734	1,334		
	1	Mean	12,00	1,520	
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,61			
	Upper Bound	15,39			

Descriptives

Grupo			Statistic	Std. Error	
MatrizesRaven	1		5% Trimmed Mean	11,94	
			Median	11,00	
			Variance	25,400	
			Std. Deviation	5,040	
			Minimum	4	
			Maximum	21	
			Range	17	
			Interquartile Range	6	
			Skewness	,137	,661
			Kurtosis	-,009	1,279
CSI	0		Mean	5,90	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,34	
			Upper Bound	8,46	
			5% Trimmed Mean	5,72	
			Median	5,00	
			Variance	12,767	
			Std. Deviation	3,573	
			Minimum	2	
			Maximum	13	
			Range	11	
			Interquartile Range	5	
			Skewness	1,143	,687
			Kurtosis	,490	1,334
			1		Mean
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			4,19	
	Upper Bound			9,26	
	5% Trimmed Mean			6,70	
	Median			6,00	
	Variance			14,218	
	Std. Deviation			3,771	
	Minimum			2	
	Maximum			12	
	Range			10	
	Interquartile Range			7	
	Skewness			,040	,661
	Kurtosis			-1,792	1,279
CFI	0				Mean
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,84	
			Upper Bound	7,76	

Descriptives

Grupo		Statistic	Std. Error	
CFI	0	5% Trimmed Mean	5,11	
		Median	4,50	
		Variance	11,789	
		Std. Deviation	3,433	
		Minimum	1	
		Maximum	13	
		Range	12	
		Interquartile Range	4	
		Skewness	1,246	,687
		Kurtosis	1,951	1,334
1	95% Confidence Interval for Mean	Mean	6,27	,885
		Lower Bound	4,30	
		Upper Bound	8,24	
		5% Trimmed Mean	6,30	
		Median	7,00	
		Variance	8,618	
		Std. Deviation	2,936	
		Minimum	2	
		Maximum	10	
		Range	8	
		Interquartile Range	6	
		Skewness	-,211	,661
		Kurtosis	-1,797	1,279

Tests of Normality

	Grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
IdadeMeses	0	,225	10	,162	,897	10	,205
	1	,179	11	,200*	,926	11	,372
Letras	0	,171	10	,200*	,938	10	,529
	1	,199	11	,200*	,927	11	,377
MatrizesRaven	0	,214	10	,200*	,931	10	,458
	1	,164	11	,200*	,951	11	,657
CSI	0	,199	10	,200*	,878	10	,125
	1	,181	11	,200*	,899	11	,179
CFI	0	,151	10	,200*	,904	10	,244
	1	,187	11	,200*	,889	11	,134

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
IdadeMeses	Based on Mean	2,829	1	19	,109
	Based on Median	,991	1	19	,332
	Based on Median and with adjusted df	,991	1	12,533	,338
	Based on trimmed mean	2,482	1	19	,132
Letras	Based on Mean	1,197	1	19	,288
	Based on Median	1,333	1	19	,263
	Based on Median and with adjusted df	1,333	1	18,476	,263
	Based on trimmed mean	1,269	1	19	,274
MatrizesRaven	Based on Mean	1,935	1	19	,180
	Based on Median	1,224	1	19	,282
	Based on Median and with adjusted df	1,224	1	17,987	,283
	Based on trimmed mean	1,837	1	19	,191
CSI	Based on Mean	,690	1	19	,417
	Based on Median	,655	1	19	,428
	Based on Median and with adjusted df	,655	1	16,519	,430
	Based on trimmed mean	,732	1	19	,403
CFI	Based on Mean	,005	1	19	,944
	Based on Median	,003	1	19	,958
	Based on Median and with adjusted df	,003	1	15,596	,958
	Based on trimmed mean	,014	1	19	,908

Group Statistics

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IdadeMeses	0	10	63,50	7,878	2,491
	1	11	62,91	4,549	1,371
Letras	0	10	8,40	6,204	1,962
	1	11	8,64	5,085	1,533
MatrizesRaven	0	10	14,10	6,903	2,183
	1	11	12,00	5,040	1,520
CSI	0	10	5,90	3,573	1,130
	1	11	6,73	3,771	1,137
CFI	0	10	5,30	3,433	1,086
	1	11	6,27	2,936	,885

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
IdadeMeses	Equal variances assumed	2,829	,109	,213	18,116
	Equal variances not assumed			,208	14,116
Letras	Equal variances assumed	1,197	,288	-,096	18,116
	Equal variances not assumed			-,095	17,481
MatrizesRaven	Equal variances assumed	1,935	,180	,802	18,116
	Equal variances not assumed			,790	16,375
CSI	Equal variances assumed	,690	,417	-,515	18,116
	Equal variances not assumed			-,516	18,958
CFI	Equal variances assumed	,005	,944	-,700	18,116
	Equal variances not assumed			-,694	17,844

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
IdadeMeses	Equal variances assumed	,834	,591	2,773
	Equal variances not assumed	,838	,591	2,844
Letras	Equal variances assumed	,925	-,236	2,465
	Equal variances not assumed	,925	-,236	2,490
MatrizesRaven	Equal variances assumed	,433	2,100	2,619
	Equal variances not assumed	,441	2,100	2,660
CSI	Equal variances assumed	,613	-,827	1,607
	Equal variances not assumed	,612	-,827	1,603
CFI	Equal variances assumed	,493	-,973	1,390
	Equal variances not assumed	,496	-,973	1,401

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
IdadeMeses	Equal variances assumed	-5,213	6,395
	Equal variances not assumed	-5,504	6,685
Letras	Equal variances assumed	-5,397	4,924
	Equal variances not assumed	-5,478	5,006
MatrizesRaven	Equal variances assumed	-3,383	7,583
	Equal variances not assumed	-3,528	7,728
CSI	Equal variances assumed	-4,191	2,537
	Equal variances not assumed	-4,183	2,528
CFI	Equal variances assumed	-3,882	1,937
	Equal variances not assumed	-3,918	1,972

Hipótese 1 e Hipótese 2

Verificar se existe uma maior evolução ao nível da consciência silábica (H1) e da consciência fonémica (H2) nas crianças que participarem no programa de consciência fonológica do que nas crianças que não participaram no programa

Group Statistics

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CSF	0	10	5,80	3,938	1,245
	1	11	11,00	2,608	,786
nova_cff	0	10	,5483	,27476	,08689
	1	11	,9847	,14152	,04267

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
CSF	Equal variances assumed	,495	,490	-3,600	19
	Equal variances not assumed			-3,531	15,402
nova_cff	Equal variances assumed	1,300	,268	-4,641	19
	Equal variances not assumed			-4,508	13,175

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
CSF	Equal variances assumed	,002	-5,200	1,444
	Equal variances not assumed	,003	-5,200	1,473
nova_cff	Equal variances assumed	,000	-,43635	,09402
	Equal variances not assumed	,001	-,43635	,09680

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
CSF	Equal variances assumed	-8,223	-2,177
	Equal variances not assumed	-8,332	-2,068
nova_cff	Equal variances assumed	-,63313	-,23957
	Equal variances not assumed	-,64519	-,22752

Questão de Investigação a)

Verificar se após a aplicação de um programa de consciência fonológica com incidência no fonema, as tarefas de consciência silábica são mais facilmente realizadas do que as actividades de consciência fonémica, no grupo experimental.

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CSI	6,73	11	3,771	1,137
	CFI	6,27	11	2,936	,885
Pair 2	CSF	11,00	11	2,608	,786
	nova_cff	,9847	11	,14152	,04267

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CSI & CFI	11	,848	,001
Pair 2	CSF & nova_cff	11	,902	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CSI - CFI	,455	2,018	,608
Pair 2	CSF - nova_cff	10,01534	2,48080	,74799

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	CSI - CFI	-,901	1,810	,747	10	,472
Pair 2	CSF - nova_cff	8,34872	11,68196	13,390	10	,000

Questão de Investigação b)

Verificar se a evolução esperada no grupo experimental após o programa de consciência fonológica se relaciona com o conhecimento inicial que as crianças têm das letras.

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Letras	8,64	5,085	11
CSF	11,00	2,608	11
nova_cff	,9847	,14152	11

Correlations

		Letras	CSF	nova_cff
Letras	Pearson Correlation	1	,211	,153
	Sig. (2-tailed)		,533	,654
	N	11	11	11
CSF	Pearson Correlation	,211	1	,902**
	Sig. (2-tailed)	,533		,000
	N	11	11	11
nova_cff	Pearson Correlation	,153	,902**	1
	Sig. (2-tailed)	,654	,000	
	N	11	11	11

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).