

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Avaliação da Eficácia da Metodologia dos Cartões “Os sons d’A Relicário”, na Consciência Fonológica, numa Criança com Dislexia

Outubro 2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Avaliação da Eficácia da Metodologia dos Cartões “Os sons d’A Relicário”, na Consciência Fonológica, numa Criança com Dislexia

Stéphanie da Silva Costa

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria
Madalena Baptista

Outubro de 2013

Agradecimentos

“Recomeçar”

Recomeça...
Se puderes
Sem angústia
E sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.

E, nunca saciado,
Vai colhendo ilusões sucessivas no pomar.
Sempre a sonhar e vendo
O logro da aventura.
És homem, não te esqueças!
Só é tua a loucura
Onde, com lucidez, te reconheças...

Miguel Torga

Seguindo estas palavras e, independentemente dos obstáculos que foram surgindo, nunca descansei enquanto não alcancei. No entanto, neste caminho longo e duro, pude contar com muito apoio.

Assim, agradeço a quem me permitiu dar os primeiros passos neste percurso, a Dra Dina Caetano Alves, responsável pela construção do material de intervenção que utilizei e, foi também quem me forneceu os alicerces desta investigação, fornecendo todas as ajudas, desde testes, algumas referências bibliográficas e horas do seu tempo, para me indicar o ponto de partida. Agradeço ainda à minha orientadora, Professora Doutora Maria Madalena Baptista, que

apesar da distância que nos separava, esteve sempre disposta a orientar-me e a sugerir melhores percursos.

E porque sem o pilar principal eu não chegaria ao fim do meu trajeto, deixo um apreço muito especial à B.C. e à sua família, assim como à Psicóloga Paula, que me apoiou desde o início desta aventura.

Um grande obrigado às minhas colegas de trabalho pela paciência que tiveram, essencialmente, na etapa final da investigação.

Contudo, não poderia deixar de agradecer à minha família de um modo geral, mas, em especial às pessoas mais importantes.

Agradeço aos meus pais pelo amor, carinho, confiança e pelo orgulho que têm depositado em mim. Sem eles não seria capaz de percorrer este caminho, MUITO OBRIGADA, “papa et maman”.

Ao meu irmão que da sua forma peculiar alegra os meus dias e me faz rir quando mais preciso.

Às minhas avós “Maria” e ao meu avô “Zé”, que me amparam desde pequena.

Agradeço ainda ao meu namorado, todo o apoio desde a minha pós-graduação, às horas que ele perdeu na realização de eventuais tarefas para estar ao meu lado e, a paciência que teve ao longo deste caminho duro de percorrer.

Por último, quero dedicar este trabalho a uma das pessoas mais importantes da minha vida.

A ti meu anjinho, que partiste há seis anos, cedo de mais, sei que de lá de cima olhas por mim e caminhas ao meu lado todos os dias. És o meu porto de abrigo e apenas te consigo dizer que sinto muito a tua falta. Tenho saudades tuas primo! Por todos os nossos momentos vividos juntos e pelos nossos sonhos que ficaram por

realizar, dedico-te este trabalho, fruto de uma luta incansável mas sem desistência, tal como tu: lutador. ADORO-TE!

Avaliação da Eficácia da Metodologia dos Cartões “Os sons d’A Relicário”, na Consciência Fonológica, numa Criança com Dislexia

Resumo: Hoje em dia, os alunos são cada vez mais confrontados com alterações ao nível da leitura, sendo muitas delas diagnosticadas como Dislexia. Esta perturbação está essencialmente relacionada com um desenvolvimento ineficaz ou incompleto da consciência fonológica. São vários os autores que fazem referência a uma relação entre a consciência fonológica e a iniciação da leitura e escrita (Bradley e Bryant, 1985, Gillon, 2004) relacionando as dificuldades de aquisição destas competências com o fraco desempenho ao nível da consciência fonológica (Freitas et al., 2007).

Assim sendo, este estudo tem por objetivo, melhorar esta habilidade, numa criança com dislexia, utilizando um material recentemente editado (2011): "Os Sons d'A Relicário". Para tal, foi selecionado um caso, previamente diagnosticado com Dislexia, que frequentava o 1º ciclo de ensino básico. Inicialmente foi avaliado o caso selecionado, excluindo algumas perturbações (da comunicação e fala,) e avaliado o desempenho da sua consciência fonológica. Posteriormente, foi realizada uma intervenção utilizando “Os Sons d’A Relicário”, material constituído por 37 cartões caracterizados por pistas que promovem o conhecimento do segmento e/ou traços fonológicos distintos, conseqüentemente, são cartões úteis na aprendizagem de algumas competências da consciência fonológica.

Como se pode verificar com base nos resultados apresentados, a consciência fonológica melhorou em cada avaliação efetuada, após a intervenção com este material. Assim sendo, pode afirmar-se que este apoio, permitiu a realização de exercícios ao nível da consciência

fonológica, onde se registaram grandes melhorias. Conclui-se ainda, que os sons onomatopéicos, correspondentes a cada fonema, são uma boa pista para a discriminação e/ou manipulação dos mesmos. Porém, trata-se de um estudo de caso pelo que se aconselha um estudo mais aprofundado que envolva um maior número de casos e um acompanhamento mais longo que permita desenvolver uma intervenção em todos os níveis de Consciência Fonológica.

Palavras-chave: Consciência fonológica, Dislexia, “Os sons d’A Relicário”

Abstract: Nowadays, students are increasingly faced with changes in the reading, and many are diagnosed as having Dyslexia. This disorder is primarily related to ineffective or incomplete development of phonological awareness. There are several authors who refer a relationship between phonological awareness and initiation of reading and writing (Bradley and Bryant, 1995, Gillon, 2004) relating the difficulties of acquiring these skills with the poor performance at the level of phonological awareness (Freitas et al. 2007). Therefore, this study aims to improve this ability, a child with dyslexia, using a material recently edited (2011) "Os Sons d'A Relicário." To this propose, we selected a case, previously diagnosed with dyslexia, who attended the 1st cycle of basic education. Initially we evaluated the selected case, excluding disturbances (communication, speech, or language) and evaluated the performance of her phonological awareness. Subsequently, an intervention was performed using "Os Sons d'A Relicário", material consisting of 37 cards characterized by slopes that promote knowledge of the segment and / or phonological traits distinct consequently cards are helpful in learning some skills of phonological awareness.

As can be seen from the results presented, phonological awareness improves in each evaluation conducted after the intervention with this material. Thus, it can be stated that the support (the exercises) allowed the improvement at the level of phonological awareness. We also conclude that the onomatopoeic sounds corresponding to each phoneme are a good clue to discrimination and / or handling them. However, it is a case study and therefore we suggest further study involving a larger number of cases and longer follow-up that allows developing an intervention at all levels of phonological awareness.

Keywords: Phonological awareness, Dyslexia, "Sons d'A Relicário"

4.1. Descrição do material utilizado: Os Sons d'A Relicário e material complementar	pág. 40
5. Descrição e Resultados da Intervenção Programada	pág. 45
5.1. Constituição do Instrumento de Avaliação	pág. 46
5.2. Descrição e Interpretação do Instrumento de Avaliação da Consciência Fonológica	pág. 47
5.3. Resultados	pág. 48
Parte III – Apresentação e Discussão dos Resultados	pág. 57
1. Descrição e interpretação do Instrumento de Avaliação da Consciência Fonológica	pág. 59
1.1. Resultados pré-intervenção	pág. 59
2. Resultado Pós-Intervenção	pág. 63
2.1. Apresentação dos Resultados finais	pág. 63
2.2. Análise Comparativa	pág. 65
Parte IV – Síntese e Discussão dos Resultados	pág. 69
1. Considerações finais	pág. 71
Referência Bibliográfica	pág. 74
Anexos	pág. 83
Anexo i (Tabela 3, 4 e 5)	pág. 85
Anexo ii (tabela 6 e 7)	pág. 86
Anexo iii (tabela 8 e 9)	pág. 87
Anexo iv (tabela 10)	pág. 88
Anexo v (tabela 11, 12 e 13)	pág. 89

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

CF – Consciência Fonológica

AAP – Associação Americana Psiquiátrica

TAPAC-PE – Teste de Avaliação da Produção de Consoantes do Português Europeu

GOL_E – Grelha de Observação da Linguagem _ Escolar

PALPA-P – Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português

SSP – Segmentação Silábica de Palavra

SSPP – Segmentação Silábica de Pseudo-Palavras

Sint.SP – Síntese Silábica de Palavras

Sint.SPP – Síntese Silábica de Pseudo-Palavras

Sup.SF – Supressão de Sílabas Final

Sup. SI – Supressão de Sílabas Inicial

IS – Inversão de Sílabas

R – Rima

SFP – Segmentação Fonémica de Palavras

SFPP – Segmentação Fonémica de Pseudo-Palavras

Sint.FP – Síntese Fonémica de Palavras

Sint.FPP – Síntese Fonémica de Pseudo-Palavras

Id.FI – Identificação do Fonema Inicial

Id.FF – Identificação do fonema Final

Sup.Seg.I – Supressão do Segmento Inicial

IST – Identificação de Sílabas Tónicas

PE – Português Europeu

PB – Português do Brasil

QI – Quociente de Inteligência

V – Vogal

C – Consoante

G – Glide

CV – Consoante Vogal

CVC – Consoante Vogal Consoante

CVG – Consoante Vogal Glide

CCV(C) – Consoante Consoante Vogal Consoante

IACF – Instrumento de Avaliação da Consciência Fonológica

Figuras

Figura 1 – Diagrama do modelo “Ataque Rima”

Imagens

Imagem 1 - Classificação das vogais do português europeu

Imagem 2 – Aspectos extra-linguísticos tidos em conta nos cartões onomatopeicos

Imagem 3 – Frente do cartão onomatopeico

Imagem 4 – Representação do vozeamento do fonema (vozeado ou não vozeado)

Imagem 5 – Representação dos diferentes pontos de articulação

Imagem 6 – Trás do cartão onomatopeico

Imagem 7 - Adesivos geométricos – Os Sons d’A Relicário

Tabelas

Tabela 1 – Pontuação obtida Vs pontuação máxima da avaliação da consciência fonológica

Tabela 2 – Pontuação obtida na avaliação inicial Vs pontuação obtida na avaliação final

Tabela 3 - Discriminação de pares mínimos em pseudopalavras

Tabela 4 – Discriminação de pares mínimos em pseudopalavras, segundo o tipo de pares mínimos.

Tabela 5 – Discriminação de pares mínimos em palavras

Tabela 6 – Discriminação de pares mínimos em palavras, segundo o tipo de pares mínimos e a frequência.

Tabela 7 - Discriminação de pares mínimos com imagens

Tabela 8 – Repetição e extensão silábica

Tabela 9 – Repetição de pseudopalavras

Tabela 10 – Provas de repetição auditiva de palavras e pseudopalavras; prova de repetição segundo a classe gramatical e morfologia e prova de repetição de frases.

Tabela 11 – Amplitude de memória de dígitos

Tabela 12 – Julgamento de rima com imagens

Tabela 13 – Julgamento de rima em palavras

Tabela 14 – Segmentação fonológica de sons iniciais e de sons finais

Gráficos

Gráfico 1 – Análise comparativa relativamente à avaliação inicial e final.

INTRODUÇÃO

1. Introdução

Esta investigação relaciona a problemática da dislexia, que se enquadra no âmbito das Dificuldades de Aprendizagem ao nível da leitura e da escrita, com uma das componentes da linguagem em que os Terapeutas da Fala intervêm – a fonologia, mais concretamente, a consciência fonológica.

A dedicação, exercício da profissão de Terapia da Fala, gosto pela intervenção em casos de indivíduos com dislexia e interesse em aprofundar os benefícios do material utilizado para esta investigação, foram as motivações para o desenvolvimento deste projeto. Assim, o objetivo desta investigação consiste em avaliar a eficácia da metodologia dos cartões "Os Sons d'a Relicário", na consciência fonológica, de uma criança com dislexia, tendo a intervenção sido efetuada pela autora deste trabalho.

A investigação centrou-se num estudo de caso de uma criança de oito anos de idade, do sexo feminino e com o diagnóstico prévio de Dislexia. De modo a que os dados fossem apresentados de forma anónima e confidencial, o nome da criança não será transcrito por inteiro, utilizando-se assim as iniciais do primeiro e último nome, B.C.

A investigação iniciou-se a 4 de Fevereiro de 2013, aquando do consentimento informado assinado pelo encarregado de educação da criança, a mãe. Esta pesquisa teve uma duração de aproximadamente seis meses. B.C. usufruiu de sessões bissemanais de, aproximadamente, 45

minutos. Tendo em conta a disponibilidade da autora do estudo e responsável pela intervenção, as sessões realizaram-se à segunda-feira à tarde, por volta das 15h30m e à quinta-feira, por volta do mesmo horário.

A estrutura deste trabalho é composta por quatro partes principais. A primeira diz respeito à fundamentação teórica, constituída por dois capítulos: I - Dislexia (História da Dislexia e Definições da mesma); II – Consciência Fonológica (breve Introdução; Definições; Níveis de Consciência Fonológica – Consciência da fronteira da palavra, Consciência silábica, Consciência Intrassilábica e Consciência Fonémica). A segunda parte faz referência à investigação empírica do projeto, onde é explicitado o tipo de investigação, a seleção e caracterização da amostra, técnicas e instrumentos de recolha de dados, intervenção com a aluna, assim como, a descrição e resultados da intervenção programada. A terceira parte diz respeito à apresentação e discussão dos resultados (pré e pós intervenção e, análise comparativa). Por fim, a quarta parte refere-se à síntese e discussão dos resultados, onde é explorado a avaliação da eficácia da metodologia dos cartões Os Sons d’A Relicário.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – DISLEXIA

1. História da Dislexia

O interesse pelo estudo das alterações ao nível da leitura tem origem no final do século XIX, através da publicação de artigos onde eram descritos casos acompanhados por médicos. Esses casos diziam respeito a adultos com lesões cerebrais e, que perderam a capacidade de ler, assim como crianças inteligentes e motivadas, pertencentes a famílias com um nível social e cultural superior, em que os professores se dedicavam e preocupavam com os seus progressos, no entanto estes não conseguiam aprender a ler (Carvalho, 2011).

Assim sendo, o primeiro caso detetado, com dificuldades ao nível da leitura já data de há muitos anos e foi classificado com outro termo. Talvez date de 1876, altura em que Dr. Johann Schmidt publicou observações de um homem de 65 anos de idade (Nicholas Cambier) que perdeu a capacidade de ler após um Acidente Vascular Cerebral – AVC (Shaywitz, M.D. 2008). Apesar deste e outros relatos, designados de Alexia adquirida, ou seja, perda da capacidade de leitura após AVC, traumatismo ou tumor, em 1877 surgiu uma designação para os casos que não conseguiam ler, onde consideraram esta incapacidade para a leitura, uma “cegueira” que, neste caso, estaria diretamente relacionada com as palavras escritas. Assim sendo, Adolf Kussmaul designou esta “cegueira” de cegueira verbal, definindo-a como:

“uma condição clínica isolada que afeta a capacidade para reconhecer e ler textos escritos, mantendo-se, porém, intactos tanto o funcionamento cognitivo como linguagem expressiva” (Shaywitz, M.D. 2008, p. 24-25)

O termo Dislexia foi usado pela primeira vez pelo Dr. Rudolf Berlin, também no ano de 1887, que considerava esta patologia como uma condição adquirida, que era desenvolvida após o nascimento (Hennigh, K. 2003).

Entre o fim do séc. XIX e o início do séc. XX, Hinshelwood, cirurgião e oftalmologista, aprofundou a cegueira-verbal congénita e adquirida. Assim, ao longo do séc. XX continuaram discussões relativamente ao termo dislexia. Porém, muitos autores não concordavam com esta designação e estavam indecisos entre a adoção da designação “dificuldades específicas de aprendizagem” ou “distúrbios específicos de aprendizagem” (Carvalho, A. 2011).

Após várias alternativas propostas em 1968, a Federação Mundial de Neurologia reconheceu a dislexia de desenvolvimento, definindo-a como:

“A disorder manifested by difficulty in learning to read despite conventional instruction, adequate intelligence, and socio-cultural opportunity. It depended upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin” (Critchley, 1970, cit. in Temple, 1997, p. 171)

Contudo, esta definição não facilita a realização do diagnóstico eficaz de dislexia, pois trata-se de uma definição que exclui a alteração de fatores como o conhecimento convencional, a inteligência e a oportunidade com que o indivíduo se depara a nível sociocultural, no que diz respeito à dificuldade de aprendizagem ao nível da leitura. Assim, outras definições foram surgindo ao longo dos tempos.

1.1. Definições de Dislexia

Seguem-se algumas definições deste diagnóstico que, ao longo dos anos, teve várias designações.

Em 1971, Bannatyne, definiu a palavra dislexia como:

“um termo genérico para abranger toda a categoria de distúrbios de leitura e de escrita, que parecem ter uma causa primária própria e que não podem dizer-se causados por atraso mental, perturbações emocionais, afasia, autismo, etc., tal como são usualmente definidos estes últimos termos” (Rebelo, 1993; cit in. Cruz, 2009, p. 151)

Lundberg refere que a dislexia é:

“a disturbance in dealing with the code of the written language based on a deficit in the phonological system of the spoken language” (Lundberg, 1999, p. 10)

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria – AAP, as Perturbações da Leitura fazem parte dos Transtornos ou Perturbações da Aprendizagem, caracterizados como:

“Os transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita for substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual. Os problemas de aprendizagem interferem significativamente com o rendimento escolar ou com as atividades da vida quotidiana que exigem aptidões de leitura, aritmética ou escrita. Uma variedade de recursos estatísticos pode ser utilizada para determinar se uma

discrepância é significativa. Pode-se definir como substancialmente inferior uma discrepância de mais de 2 desvios-padrão entre a realização e o QI. Por vezes aceita-se uma pequena discrepância entre a realização e o QI (por exemplo, entre 1 e 2 desvios-padrão) principalmente nos casos em que o rendimento individual possa estar comprometido no teste de QI por uma perturbação associada no processamento cognitivo, por uma perturbação mental ou por um estado físico geral concomitantes ou, ainda, pelas características culturais e étnicas do sujeito. Se um défice sensorial estiver presente, as dificuldades de aprendizagem devem exceder as que estão normalmente associadas com o défice. As Perturbações da Aprendizagem podem persistir na idade adulta” (A.A.P., 2002, P. 49-50)

Por último, a Associação Internacional de Dislexia propôs, em 2003, uma definição do termo Dislexia que diz o seguinte:

“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge” (G Reid Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, p.2).

Como se verifica, desde 1876 que o termo dislexia tem sofrido diversas alterações. Porém, o que mais se adequa ao caso escolhido para o projecto em estudo são as definições da Associação Americana de Psiquiatria e da Associação Internacional de Dislexia.

Deste modo, considerou-se que nos indivíduos com dislexia, existe uma discrepância de um a dois desvios padrão de relação entre a realização e o QI, para além de que diz respeito a uma problemática que envolve dificuldades específicas de aprendizagem. Estas são causadas por alterações da componente fonológica que consequentemente, interferem ao nível da aprendizagem da leitura e escrita. Se esta aprendizagem fundamental, de ler e escrever, não for devidamente adquirida no 1º ano do ensino básico, outras dificuldades surgem relacionadas com esta, tais como velocidade leitora reduzida, que consequentemente interfere no acesso ao campo semântico das palavras de forma eficaz, assim como na compreensão da leitura. Estas traduzem-se ainda num vocabulário pobre e reduzido e em dificuldades ao nível do conhecimento explícito.

CAPÍTULO II – CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

1. Consciência Fonológica

Tal como referido no capítulo anterior, as dificuldades que a criança com dislexia apresenta no reconhecimento, fluência de palavras e alterações na soletração e descodificação das mesmas, estão relacionadas com dificuldades que apresenta na componente fonológica, nomeadamente, ao nível da consciência fonológica.

Carvalho (2003), refere que existem diversos estudos, afirmando a necessidade de a criança entender que uma frase se divide em elementos mais simples - as palavras; estas em sílabas e as sílabas em fonemas; estando esta capacidade alterada em alunos com dislexia.

Desde 1970 que tem aumentado o interesse pelas investigações no âmbito da consciência fonológica na criança e o seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita. Estes estudos referem que é importante o treino das competências de consciência fonológica como estratégia de prevenção para a redução das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, C. 2011). Vejamos então no ponto a seguir o que se entende por consciência fonológica

1. Definição de Consciência Fonológica

Para ler eficazmente, as crianças necessitam de aprender como as letras das palavras representam os sons da fala. O primeiro passo desse processo é a capacidade para refletir sobre a fala, ou seja, a consciência fonológica (Snowling, et al. 2004).

Segundo Alves, D.; Castro, A e Correia, S. (2010) a habilidade da consciencia fonológica, pode ser definida como a capacidade para

realizar tarefas de análise da estrutura sonora de uma língua particular, neste caso, o português europeu.

Rios, (2011, p.26) vai ao encontro da definição anterior, referindo que se trata de

“uma habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de reflectir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral.”

Deste modo, esta capacidade refere-se à consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades mais simples e, conseqüentemente, esses segmentos podem ser discriminados e manipulados (Rios, C. 2011)

Segundo Gombert, (in Rios, 2011) a consciência fonológica, subdivide-se em dois grupos:

- 1- O conhecimento epifonológico: está relacionado com a discriminação precoce de sons, mas feita de modo irrefletido, inconsciente, ou seja, de forma não controlada;
- 2- O conhecimento metafonológico: está relacionado com a análise explícita que a criança faz das unidades linguísticas a nível fonológico, mas de modo controlado, consciente e voluntário.

Sim-Sim et al. (2008) referem que a consciência fonológica se inicia através de uma sensibilidade a unidades maiores da fala, palavras e sílabas, até à aprendizagem de unidades menores, os fonemas. Assim sendo, o treino da consciência fonológica deverá ser realizado dos segmentos fonológicos maiores para os menores, passando para a etapa seguinte após a aprendizagem da antecedente.

Correia e Gonzalez (2012) referem que o treino desta habilidade deve começar no pré-escolar, pelo menos a partir dos 4-5 anos.

Antes de iniciar o treino da consciência fonológica propriamente dita, é conveniente iniciar o treino de unidades essenciais à compreensão eficaz dessa habilidade, como as unidades suprasegmentais e discriminação auditiva. Segundo Delgado Martins, (in Correia, 2010) entende-se por unidades suprasegmentais os elementos sonoros acima dos segmentos, tal como a entoação, flutuação da curva da frequência fundamental ao nível da frase, que é responsável em Português pela distinção de intenções comunicativas e expressivas.

A discriminação auditiva está relacionada com os traços suprasegmentais (entoação e perceção de variações nos segmentos) e diz respeito à capacidade de perceber e distinguir sons variados com acuidade (Correia, 2010). Os exercícios de discriminação auditiva permitirão à criança que esta fique desperta para os sons, bem como para o seu isolamento e identificação (Correia e Gonzalez, 2012).

Assim, poderá ser realizado um treino eficaz da consciência fonológica que se subdivide em unidades suprasegmentais, consciência da fronteira da palavra, consciência silábica; consciência intrassilábica e consciência fonémica.

1.1.1. Consciência da fronteira da palavra

A consciência da fronteira da palavra está relacionada com a capacidade de segmentar uma frase em unidades menores, ou seja, em palavras. Segundo Viana e Teixeira (2002), esta capacidade de segmentar as frases

em palavras, reflete-se de forma positiva no desempenho da leitura, pois no início desta aprendizagem, a criança consegue perceber que cada palavra oral corresponde a uma palavra escrita, evitando alguns erros de omissão ou aglutinação de palavras.

Por vezes, esta tarefa torna-se mais complexa, na medida em que a linguagem oral diz respeito a um contínuo sonoro e algumas crianças revelam dificuldades na segmentação de determinadas expressões. Segundo Cardoso (2011), as crianças fazem frequentemente uso do estatuto prosódico das palavras, ou seja, da acentuação, para segmentar frases em palavras, revelando assim dificuldades na segmentação de palavras não acentuadas como por exemplo os artigos definidos. Freitas et al. (2007) dão como exemplo a expressão: “os amigos”, que é dita como “o zamigos”, pois o som final do determinante “os” é processado como sendo parte integrante da palavra “amigos”, assumindo o som [z], ou seja, “zamigos”.

Sim-Sim (1998) refere que as crianças apresentam maior dificuldade na identificação de palavras de função (determinantes, pronomes, preposições e conjunções), do que na identificação de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios). Cardoso (2011), vai ao encontro a Sim-Sim e explica que é mais difícil para as crianças decidir se palavras como “o, a, com, de, desde, após, em, etc.” podem ser consideradas como tal, uma vez que estas não possuem significado referencial. Sanchez & Ortiz (cit in. Cervera & Ygual, 2001) desenvolveram um programa de enriquecimento da consciência fonológica, onde as atividades de segmentação de frases em palavras foram organizadas por ordem crescente de complexidade, nomeadamente:

1. Dividir orações simples constituídas por duas palavras de conteúdo (ex.: Elefante gordo)
2. Dividir orações simples constituídas por três palavras de conteúdo (ex.: Esta menina chora)
3. Dividir orações simples constituídas por três palavras de conteúdo e de função (artigo) (ex.: O menino brinca)
4. Dividir orações simples constituídas por mais de três palavras de conteúdo e de função (artigo e preposição) (ex.: Ele brinca com um carro)
5. Dividir orações coordenadas constituídas por mais de três palavras de conteúdo e de função (artigo e conjunção) (ex.: O menino vai dormir porque tem sono)

Para além de ter de seguir esta ordem crescente de complexidade, os autores referem a importância das frases serem apresentadas de forma exclusivamente oral, quer se tratem de crianças leitoras ou não, tratando-se de um treino ao nível da estrutura sonora da fala, ou seja, da capacidade de dividir as frases baseando-se nos traços suprasegmentais da oralidade, como a entoação, acento ou duração e não através da representação visual das palavras separadas por um espaço.

1.1.2. Consciência silábica

Esta consciência diz respeito à capacidade de segmentar, identificar ou manipular, de forma consciente, as sílabas que constituem uma palavra.

Rios (2011), diz que esta competência corresponde ao primeiro indício de desenvolvimento da consciência fonológica, e tal verifica-se através da facilidade com que efetuam tarefas de segmentação e contagem de sílabas. Como por exemplo, na palavra “pato”, a criança consegue

facilmente segmentar em “pá” “tu” e referir que a palavra possui duas sílabas.

Freitas & Santos (2001), fazem referência a uma ordem de tarefas de consciência silábica, por ordem crescente de dificuldade, apresentado por Blevins:

1. Identificação de sílabas (ex.: qual é a primeira sílaba da palavra “sapato”?)
2. Reconstrução de palavras a partir de sílabas (ex.: junta estas sílabas ‘ca / ne / ca’, que palavra forma? Ou, junta a última sílaba de “sofá” com a primeira de “cama”, o que fica? → “faca”)
3. Segmentação de palavras em sílabas (ex.: quantas sílabas tem a palavra “pato”? – pode bater palmas ou por cada sílaba evocada levantar um dedo, para posteriormente facilitar a contagem)
4. Manipulação de sílabas
 - a. Supressão de sílaba inicial ou final (ex.: tira a primeira sílaba de “papel”, o que fica? Ou tira a última sílaba de “chato” o que fica?)
 - b. Inserção de sílaba (ex: junta a sílaba “ve” à palavra “chá” o que fica?)
 - c. Substituição de sílaba (ex.: troca a segunda sílaba de “casaca” por “ri”, o que fica?)

Para além destas tarefas de manipulação de sílabas, referenciadas pelo autor supracitado, existe ainda a inversão de sílabas (ex.: troca a posição das sílabas da palavra “sofá”, o que fica? → “faço”).

Freitas & Santos, 2001; Alves et al. 2010; Afonso, 2008 (in Rios, 2011), referem que a posição que a sílaba ocupa em determinada palavra contribui para diminuir ou aumentar o grau de complexidade da tarefa.

A sílaba pode ser constituída por vogal (V), consoante (C) e glide (G), assumindo determinados formatos. Assim sendo, Freitas & Santos (2001), determinaram 4 etapas de desenvolvimento na aquisição da sílaba para crianças falantes do português europeu, nomeadamente:

1. Formato CV e V (“lá” e “a”, respectivamente);
2. Formato CVC e VC (“lar” e “ar”, respectivamente);
3. Formato CVG (“pai”)
4. Formato CCV(C) (“flor”)

Para além da importância da extensão silábica, também a acentuação é relevante. Segundo Freitas et al. (2007), a capacidade de identificar a sílaba tónica (a mais forte e acentuada) e a sílaba átona (a mais fraca e não acentuada) é importante a fim de distinguir acento fonológico de acento gráfico, assim como se torna relevante para a aprendizagem das regras de acentuação. Mesmo que a palavra não possua acento gráfico, estamos perante uma palavra que possui acento fonológico, pois existe a proeminência de uma vogal, relativamente à(s) restante(s) vogal ou vogais da palavra (ex.: “sapato” →[sapátu]). Apesar deste acento fonológico recair sobre a vogal, esta pertence a determinada sílaba e torna-a proeminente relativamente às restantes, sendo então considerada uma tarefa de consciência silábica.

1.1.3. Consciência intrassilábica

A consciência intrassilábica é a capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, como o nome indica, a estrutura interna da sílaba (Freitas et al., 2007; Rios, 2011). Assim sendo, a criança deve ser capaz de substituir o grupo intrassilábico “gr” da palavra gravo por “cr” na palavra cravo Também deve possuir a capacidade de dividir uma sílaba nos seus componentes ataque e rima (ex.: na palavra “lar”: l é o ataque e -ar é a rima).

O modelo de organização interna da sílaba, designado de modelo “Ataque-Rima”, foi adaptado para o português europeu por Mateus e Andrade (2000), sendo proposto por Selkirk (Mateus & Andrade, 2000).

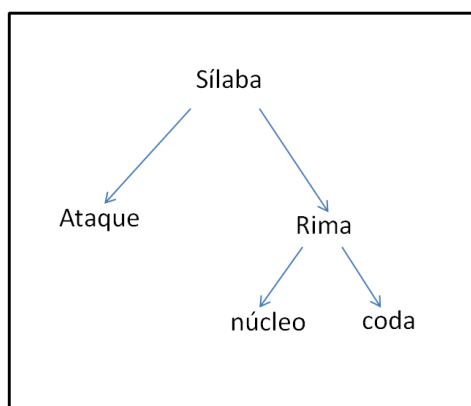


Fig. 1 – Diagrama do modelo “Ataque-Rima”

Rios (2011), refere que o ataque é o constituinte silábico que domina as consoantes que iniciam a sílaba. O ataque pode ser ramificado se for constituído por dois segmentos (ex.: <tra.tor>, <ti.gre>); simples se for preenchido por apenas um segmento (ex.: <pa.tu>, <tar.te>) ou pode ser considerado um ataque vazio se não houver consoante(s) no início da sílaba (ex.: <_a.mor>, <gai._o.la>). Segundo Freitas & Santos (2001) e

Mateus et al. (2005), referem que a estrutura mais frequente no português europeu é o ataque simples.

A rima subdivide-se em núcleo e coda. O núcleo é o único constituinte obrigatório da sílaba e pode ser ramificado, quando preenchido por dois segmentos, por um ditongo (vogal e semivogal) (ex.: <cão>, ou não ramificado, quando é preenchido por um segmento, uma vogal (ex.: <pa.ta>, <tor.ta>) (Rios, 2011).

Por sua vez, a coda é o constituinte silábico que ocorre à direita do núcleo e não é de preenchimento obrigatório no Português (Rios, 2011). A coda é sempre classificada como não ramificada, pois apenas pode ser preenchida por um segmento, porém, apenas quatro consoantes do português europeu podem surgir em coda: [ʔ, r, ʒ, ʝ] (ex.: <a[ʝ].fi.ne.te>; <a[**r**].co>; <li[ʒ].bo.a>; <la.pi[ʝ]>).

Também existe uma ordem de emergência dos constituintes silábicos para o português europeu que, segundo Freitas (1997), é: ataque simples e ataque vazio (surtem em simultâneo), coda e ataque ramificado (são os últimos a ser adquiridos).

1.1.4. Consciência Fonémica

A última etapa da aquisição da consciência fonológica é designada de consciência fonémica e está relacionada com a capacidade de analisar as palavras ao nível dos seus constituintes menores, ou seja, ao nível dos fonemas que as constituem (Rios, 2011).

Segundo diversos autores (Gorrie & Parkinson, 1995; Taylor & Taylor, 1983; Valtin, 1984b, cit in. Barbeiro, 1999; Hatcher & Hulme, 1999 cit. in Nancollis et al., 2005; Capovilla, 2004) esta capacidade é fundamental

para a aprendizagem da leitura e escrita, no entanto, é das mais complexas. As dificuldades que envolvem as tarefas de consciência fonémica estão, possivelmente, relacionadas com o facto dos fonemas serem unidades mínimas abstratas e não se registarem barreiras explícitas entre os vários fonemas de uma palavra, pois estes são coarticulados. Ao pronunciarmos determinada palavra os fonemas surgem coarticulados e torna-se mais complicado separá-los (Sim-Sim et al., 2008). Adams (1994), considera também estas unidades mínimas, unidades abstratas, referindo que a consciência fonémica diz respeito à capacidade de tomar consciência aos sons das palavras como unidades abstratas e manipuláveis.

Os fonemas do português europeu são 37 e dividem-se em 14 vogais, sendo 9 orais e 5 nasais; 4 semivogais ou glides e 19 consoantes (Duarte, 2000).

Deste modo, ao nível da consciência fonémica surgem tarefas relacionadas com:

1. Identificação de fonemas (ex.: qual é o terceiro som da palavra “sapo”? → /p/)
2. Síntese de fonemas (ex.: junta os sons /s/ - /u/ - /m/ - /u/, que palavra forma? → “sumo”);
3. Segmentação de palavras em fonemas (ex.: quantos sons tem esta palavra: “chave” → /ʃ/ /a/ /v/ /ə/);
4. Supressão de fonemas (ex.: tira o último som de “funil”, o que fica? → “funi”)

5. Inserção de fonemas (ex.: junta o som /α/ no início da palavra “normal”, o que fica? → “anormal” ou acrescenta o som /l/ à palavra “só”, o que fica? → “sol”)
6. Substituição de fonemas (ex.: troca o terceiro som de “fica” por /t/, o que fica → “fita”)

Para a realização das tarefas de identificação de fonemas, Freitas et al. (2007) sugere uma ordem para a estimulação de fonemas:

“fricativas vozeadas [v, z, ʒ], fricativas não vozeadas [f, s, ʃ], laterais [l, ł, λ], vibrantes [r, R], consoantes nasais [m, n, ŋ], oclusivas vozeadas [b, d, g] e oclusivas não vozeadas [p, t, k]” (p. 27).

A fim de facilitar a consciencialização dos fonemas do português europeu é importante que as tarefas tenham início pelos sons mais simples, seguindo-se assim neste projecto de intervenção, a ordem de estimulação de consoantes proposto por Freitas et al. (2007).

1.1.4.1. Classificação das vogais do Português Europeu

As vogais e semivogais, ou glides, do português europeu são fonemas vozeados, ou seja, são produzidos através da vibração das cordas vocais e sem obstáculos à passagem do ar, quer na cavidade oral como na nasal (Rios, 2011).

Estas são classificadas de acordo com:

- A altura do dorso da língua (alta, média e baixa);
- O avanço/recuo do dorso da língua (anterior ou palatal, central, posterior ou velar);

- O arredondamento dos lábios (arredondado e não arredondado) e,
- Posição do véu palatino (oral e nasal).

	adiantado	recuado	
alto	[i], [ɨ], [ɪ]	[ɯ]	[ɯ], [w], [o]
médio	[ɨ]	[e], [ɛ]	[ɛ]
baixo	[e], [ɛ] [ɐ]	[ɐ]	[o], [ɔ] [ɔ]
	não arredondado	arredondado	

Imagem 1 – Classificação das vogais do português europeu

No português europeu existem catorze vogais, sendo que nove são orais (ex: pá, da, de pé, dê, ti, pó, dor e do) e cinco nasais (ex.: sã, lente, pintou, som, um). Também existem quatro semivogais, duas orais (ex: sai e pau) e duas nasais (ex.: põe e pão), (Freitas, et al. 2007).

1.1.4.2. Classificação das consoantes do Português Europeu

Para a produção das consoantes, existe uma obstrução da passagem do ar, total ou parcial, ao nível da cavidade oral, ao contrário do que acontece com as vogais. Deste modo, as consoantes são classificadas de acordo com:

- Modo de produção – relacionado com o tipo de obstrução da passagem;
- Ponto de articulação – corresponde à localização da obstrução causada pelos articuladores na cavidade oral;
- Vozeamento – presença ou ausência de vibração das cordas vocais durante a fonação.

Segundo Freitas (2000), Mateus et al. (2005), Freitas et al. (2007), as consoantes podem ser classificadas quanto ao modo de articulação ou produção em:

- Oclusivas: quando existe uma obstrução total da passagem do ar pelos articuladores da cavidade oral ([p,b, t, d, k, g]);
- Fricativas: quando existe uma constrição parcial à passagem do fluxo do ar, satisfatória para a produção de ruído ([f,v, s, z, ʃ, ʒ]);
- Vibrantes: quanto existe vibração de um articulador ([r, R]);
- Laterais: quando ocorre passagem do ar pelas zonas laterais do dorso da língua ([l, ʎ, λ]);
- Nasais: quando existe obstrução oral e a passagem do ar ocorre pela cavidade nasal ([m, n, ŋ]).

Relativamente ao ponto de articulação, Freitas (2000) e Mateus et al. (2005), classificam as consoantes em:

- Bilabiais: quando ocorre contacto o lábio superior e o inferior ([p, b, m]);
- Labiodentais: quando ocorre contacto entre os incisivos superiores e o lábio inferior ([f, v]);
- Dentais: quando existe aproximação e/ou toque do ápice da língua na zona posterior dos incisivos superiores ([t, d, s, z]);
- Alveolares: quando ocorre uma aproximação e/ou toque do ápice da língua na zona dos alvéolos ([l, r, n]);
- Palatais: quando existe uma aproximação e/ou toque do dorso da língua no palato duro ([ʃ, ʒ, ŋ, λ]);
- Velares: quando existe uma aproximação e/ou toque da raiz da língua no palato mole ([k,g]);
- Uvulares: quando ocorre vibração da úvula ou da ponta da língua ([R])

Por último e, no que diz respeito ao vozeamento, as consoantes do português europeu podem ser classificadas como:

- Não-vozeadas: quando produzidas sem vibração audível das cordas vocais ([p, t, k, f, s, ʃ]);
- Vozeadas: quando ocorre a vibração das cordas vocais ([as restantes consoantes])

Estas classificações das vogais e consoantes do português europeu, são tidas em conta no material de intervenção usado no projecto, sendo representadas visualmente, como se pode verificar no ponto 4.1 da componente empírica desta investigação.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1. Tipo de Investigação

Esta investigação inscreve-se no âmbito qualitativo, o que implica uma interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados ao longo de todo o processo. Este tipo de abordagem não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas e o ambiente natural é a fonte direta para recolha de dados, sendo o pesquisador o instrumento-chave. (Silva e Menezes, 2001).

Trata-se pois de uma pesquisa descritiva que consiste num Estudo de Caso, pois “envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento” (Silva e Menezes, 2001:21). Apresenta ainda características de uma investigação ação, dada a intervenção realizada e posterior avaliação. O referido caso diz respeito a uma criança, doravante designada por B.C. e com diagnóstico de dislexia. Com este caso pretendeu-se verificar até que ponto é que o uso dos cartões, com associação de onomatopeias aos sons da fala: *Os Sons da Relicário*. (Alves et al., 2011) contribuíram para a melhoria de competências de consciência fonológica numa criança com dislexia.

2. Seleção e Caracterização da amostra

O caso selecionado foi intencional, sendo que este deveria obedecer aos seguintes requisitos: possuir o diagnóstico prévio de dislexia, ser falante monolíngue de Português Europeu e frequentar o 1º ciclo de Ensino Básico. Em contrapartida, não deveria apresentar perturbação da comunicação e fala.

B.C. é uma criança do sexo feminino e possui, atualmente, oito anos de idade. Frequenta o 2º ano de escolaridade, numa escola de ensino regular e beneficia de outros apoios semanais como psicologia e educação especial. Apesar de frequentar o 2º ano de escolaridade, a aluna está a seguir um programa relativo ao 1º ano de escolaridade.

O agregado familiar é composto pelos pais, pela criança em causa, avó materna e, pelo irmão mais novo de cinco anos de idade.

É uma criança com o diagnóstico de Dislexia e Hiperatividade e Défice de Atenção, estando atualmente a ser medicada para este último diagnóstico e seguida nos apoios acima referidos.

Inicialmente, foi explicado a uma psicóloga que desenvolve a sua profissão numa escola do 2º e 3º ciclo, o que era pretendido realizar na tese de mestrado e qual era o tipo de população-alvo. Após a psicóloga analisar os casos que diagnosticara com dislexia e, que possuísem os critérios de inclusão, supracitados, foi-lhe entregue um formulário a fim de obter um consentimento informado da sua parte e dos pais para avaliar e intervir junto da criança.

3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Quanto aos procedimentos técnicos, recorreu-se a pesquisa bibliográfica realizada a partir de material já publicado como livros e artigos disponibilizados. Também se utilizou um levantamento, que se usa quando a pesquisa envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer (Silva e Menezes, 2001:21). Assim, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com perguntas abertas à psicóloga e pais da criança a fim de perceber se a B.C. apresentava o

diagnóstico esperado e dificuldades pretendidas para o estudo em causa. A entrevista de perguntas abertas tem como vantagem o facto de poder dar mais informações, sendo mais “rica” e detalhada e, por vezes, podendo até fornecer uma informação inesperada, no entanto, também possui algumas desvantagens, tais como, a interpretação das respostas, a demora na codificação das respostas, a necessidade de utilizar pelo menos dois avaliadores na interpretação e codificação das respostas e ainda o facto das respostas serem mais difíceis de analisar de uma maneira estatisticamente sofisticada e a análise requerer muito tempo. (*cit. in*, Hiil & Hill, 2000:96).

Tendo em conta o tema da investigação em causa e os critérios de inclusão e exclusão para escolher o caso, foram seleccionados variados testes que permitiram uma avaliação da criança, mais abrangente e eficaz, em diversas áreas.

Para tal, seleccionou-se o TAPAC_PE para avaliação da articulação verbal; a GOL_E (Grelha de Observação da Linguagem _ Escolar), para avaliação da linguagem; Teste piloto de Consciência Fonológica para avaliação da consciência fonológica e, sub-provas do Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português (PALPA-P) para avaliação do processamento fonológico.

3.1. Síntese de avaliação

Segue-se a análise dos resultados obtidos em cada teste de avaliação aplicado para excluir determinados aspetos, acima referidos.

- TAPAC_PE

A B.C. nomeou corretamente todas as imagens apresentadas, não se registando nenhuma alteração ao nível do ponto e modo de articulação dos fonemas alvo, em todas as posições.

- GOL_E

A Grelha de Observação da Linguagem em idade Escolar (GOL_E) avalia diferentes áreas da linguagem como a semântica, morfossintaxe e fonologia. Em todas as áreas a aluna apresentou um percentil cinco (p5), demonstrando assim, que está abaixo do esperado para a sua faixa etária. Como revela a Associação Americana de Psiquiatria (AAP), na dislexia existe uma discrepância de um a dois desvios padrão de relação entre a realização e o QI, sendo que esta problemática envolve dificuldades específicas de aprendizagem. Deste modo, pode concluir-se que o resultado apresentado por B.C., na GOL_E, está diretamente relacionado com a problemática que apresenta – dislexia, pois obteve uma pontuação abaixo da sua faixa etária em todas as componentes da linguagem que esta grelha avalia.

- PALPA-P

Tendo em conta as dificuldades específicas de aprendizagem apresentadas pela aluna e, tal como refere a Associação Internacional de Dislexia, estas são causadas por alterações da componente fonológica. Deste modo, ao nível do processamento fonológico foram aplicadas 17 provas que visavam avaliar as seguintes competências: discriminação pares mínimos em pseudopalavras; discriminação pares mínimos em palavras; discriminação pares mínimos em palavras escritas; discriminação pares mínimos com imagens; decisão lexical auditiva – imaginabilidade e frequência; decisão lexical – auditiva e morfológica;

repetição e extensão silábica; repetição de pseudopalavras; repetição – imaginabilidade e frequência; repetição e classe gramatical; repetição e morfologia; repetição de frases; amplitude de memória de dígitos; julgamento de rima com imagens; julgamento de rima em palavras; segmentação fonológica de sons iniciais e, segmentação fonológica de sons finais.

Segue-se então a interpretação dos resultados das provas.

Aparentemente, B.C. apresenta alterações ao nível do *buffer* fonológico de saída (armazenamento da sequência de sons para a produção da fala), uma vez que já apresentou alterações na discriminação de pseudopalavras (tabela 3); na leitura de pseudopalavras (tabela 9), assim como na repetição de pseudopalavras (tabela 10). Como se pode verificar (tabela 10), ao nível dos erros morfológicos, apresenta dificuldades nas palavras derivadas ou irregulares ao invés de acontecer nas de flexão regular como seria mais suscetível de acontecer (Micelli, G., & Caramazza, A., 1988), o que revela uma eventual dificuldade de origem fonológica.

No que diz respeito à repetição de frases, é de salientar que em 11 das 12 frases incorretamente repetidas pela aluna, o erro diz respeito à substituição da palavra “pelo” ou “pela” por “por” ou “por a”, respetivamente (ex.: “O homem é puxado pelo cavalo” → “O homem é puxado por o cavalo” e “O cavalo é caçado pela mulher” → “O cavalo é caçado por a mulher”). Tais erros, estão relacionados com o tipo de discurso utilizado por B.C., pois realiza os mesmos erros ao nível do discurso espontâneo. Um dos outros erros foi a substituição da palavra “mais” por “menos” (Esta mulher tem mais cavalos para alimentar” → “Esta mulher tem menos cavalos para alimentar”).

Castro et al. (2007), refere que um défice na amplitude por repetição (tabela 11), pode refletir um problema no *buffer*, ou armazenamento, fonológico de saída. Como afirma Shallice, T. e Butterworth, B., (1977, *Neuropsychologia*, 15, 729-735) este tipo de repetição auditiva, também envolve o processamento percetivo ou de entrada, no *buffer* fonológico de entrada, assim sendo, realizou-se a atividade de amplitude de dígitos por emparelhamento que não exige a produção dos mesmos. Através da interpretação dos dados verifica-se que B.C. obteve melhor desempenho na amplitude por emparelhamento do que na amplitude por repetição (tabela 11). Este resultado, rejeita a possibilidade de existir um problema a nível do *buffer* fonológico de entrada. Como se pode verificar a aluna não teve dificuldades no julgamento de rimas com imagens, no entanto, o mesmo não aconteceu nas palavras (tabela 13). Ao nível das palavras apenas se verificaram dificuldades nos grupos controlo, ou seja, palavras que não rimam com ortografia igual e diferente. Nas palavras que não rimam, com ortografia igual, (ex.: **medo** – **credo**), pode estar relacionado com o facto de B.C. responder com base no aspeto visual das palavras. As palavras que não rimam, com ortografia diferente (ex.: **tocha** – **coxa**), não estão relacionadas com o aspeto visual, mas, em ambas situações a fonologia é diferente, o que não deveria induzir ao erro. Deste modo, indica que B.C. possui alguma dificuldade a nível fonológico.

Esta capacidade de responder eficazmente na tarefa de segmentação, quer em sons iniciais quer em sons finais, assim como um melhor desempenho da amplitude por emparelhamento do que na amplitude por repetição; as dificuldades apresentadas na prova de repetição e morfologia, assim como no julgamento de rimas em palavras, indicam que as dificuldades de B.C. podem situar-se a nível do *buffer* fonológico de saída, tal como

se tem verificado ao longo da análise das diferentes tabelas (2-14, anexo i a anexo vi).

4 - A Intervenção com BC

A criança foi acompanhada durante seis meses após a autorização da psicóloga e pais. Inicialmente, foi explicado à criança que lhe iriam ser colocadas algumas questões a fim de verificar quais as suas dificuldades e, posteriormente foi acompanhada com o objectivo de colmatar essas lacunas. Após essa explicação, foi realizada uma avaliação da linguagem, de forma global, e à consciência fonológica, cujos resultados já foram apresentados no ponto anterior. De seguida, foi feita a análise dos resultados e, conseqüentemente, a criança foi acompanhada bissemanalmente em sessões de Terapia da Fala. Nessas sessões, foram realizados exercícios ao nível da consciência fonológica, obedecendo à ordem de tarefas expostas na grelha de calendarização de Freitas, M.; Alves, D. e Costa T. (2007): Treino da discriminação auditiva; desenvolvimento da consciência fonológica: desenvolvimento da consciência da fronteira da palavra, desenvolvimento da consciência silábica, intrassilábica e desenvolvimento da consciência fonémica (calendarização adaptada a partir de Adams et al., 2006, cit. in Freitas, M.; Alves, D. e Costa T. (2007)).

O método de intervenção utilizado foi a abordagem auditiva, pois tem como objetivo atenuar problemas de percepção de fala que limitem a capacidade da criança de discriminar entre sons da fala numa variedade de contextos. Seguindo Bowen (2009), Lancaster e Pope (2003), este método teve como procedimentos:

- Targeting intelligible speech – que consiste numa abordagem clínica em que os procedimentos se repetem para cada fonema alvo. Após cada ciclo houve uma avaliação para verificar a eficácia e, o início e fim da sessão continha um bombardeamento auditivo de 15 palavras com o som alvo, sendo que a criança devia produzir entre 2 a 5 palavras simples que contenham o fonema alvo.
- Modelagem – foram apresentados pares mínimos e a criança nomeou as imagens. O Terapeuta deu feedback e forneceu novas informações sobre os fonemas em que a criança tem dificuldade.

No final da intervenção o teste inicial de avaliação da CF voltou a ser aplicado a fim de se registarem as melhorias nas áreas onde a criança apresentou alterações.

4.1. Descrição do material utilizado: Os Sons d'A Relicário e material complementar

O material utilizado ao longo da intervenção direta foram os cartões onomatopeicos: Os Sons da Relicário. Este material é constituído por 37 cartões cuja parte da frente é caracterizada por "pistas que promovem a (re)construção do conhecimento do segmento e/ou traços fonológicos distintivos" (cit. in Alves et al., 2011).

A criação destes cartões obedeceu a alguns critérios linguísticos e extra-linguísticos e são eles (cit. in Alves, 2013):

Critérios linguísticos:

- a) Critérios fonético-fonológicos: considerados na seleção das palavras

a. Relacionados com o segmento alvo:

- Contemplar todo o inventário de segmentos do PE e PB;
- Contemplar para cada segmento nos possíveis constituintes silábicos e em diferentes posições da palavra;
- Contemplar para cada segmento as conversões alfabéticas/ortográficas mais recorrentes;
- Excluir palavras com “ditongos crescentes” já que a literatura aponta maioritariamente para a existência de apenas ditongos decrescentes no Português;

b. Não relacionados com o segmento alvo

- Minimizar o grau de complexidade das estruturas silábicas adjacentes ao segmento alvo;
- Evitar a repetição do mesmo segmento e/ou do(s) respetivo(s) grafema(s) na palavra escolhida

b) Critérios semântico-pragmáticos: Foi dada preferência a palavras que fizessem referência a conceitos:

- Mais frequentes (critério não gramatical) e mais concreto (e consequentemente com maior potencial quanto à facilidade da sua representação pictográfica);
- Com maior proximidade do conhecimento semântico/lexical e pragmático presentes desde a infância (critério psicolinguístico)

c) Critérios morfossintáticos: as palavras selecionadas constituem preferencialmente categorias nominais, excluindo, deste modo, formas verbais, adjetivais, adverbiais e proposicionais.

Aspetos extra-linguísticos considerados:

- Personagens com diferentes condições étnicas;
- Personagens com diferentes condições clínicas;
- Personagens com diferentes idades.

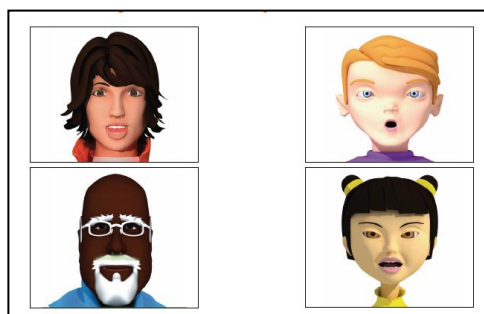


Imagem 2 – Aspetos extra-linguísticos tidos em conta nos cartões onomatopeicos

Na parte central da frente está representada a configuração articulatória relativa ao som da fala. Na parte inferior encontra-se uma representação pictográfica da respetiva onomatopeia (do lado direito); gesto correspondente à onomatopeia (do lado esquerdo); a fonte de vibração associada ao som, onde são usadas cordas vocais azuis e sem movimento ilustrado que representam os sons não vozeados e, cordas vocais vermelhas e com movimento ilustrado representam os sons vozeados. Ainda na parte inferior, encontra-se representada a zona de articulação que caracteriza o ponto de articulação: labiais, coronais ou anteriores ou dorsais.

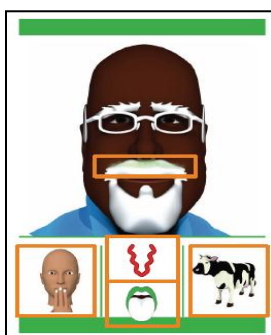


Imagem 3 – Frente do cartão onomatopeico

A fonte de vibração, apenas é representada de duas formas: fonema vozeado ou fonema não-vozeado, associado às respectivas cores, vermelho e azul.

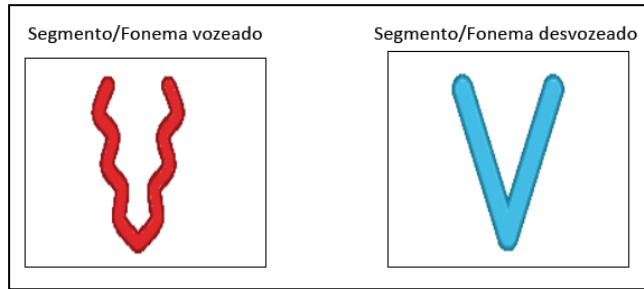


Imagem 4 – Representação do vozeamento do fonema (vozeado ou não-vozeado)

Os cartões representam, também o ponto de articulação de cada fonema, sendo eles representados na Fig.4, pela seguinte ordem: 1ª coluna – labiais; 2ª coluna – anteriores; 3ª coluna – dorsais e, 4ª e última coluna – coronais.

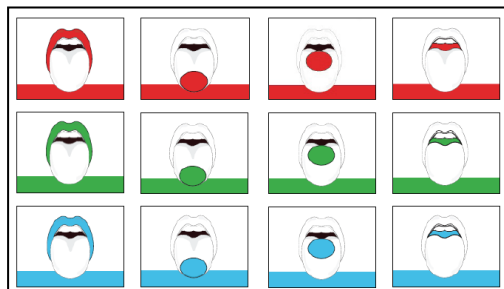


Imagem 5 – Representação dos diferentes pontos de articulação

Na parte de trás está uma tabela com algumas imagens e respetiva palavra e representação silábica. Deste modo, os segmentos e constituintes silábicos estão representados em colunas e linhas. Os diferentes constituintes silábicos existentes, que estão representados nos cartões, dizem respeito a determinado segmento. Este critério diz respeito à componente fonológica e é observável nas colunas. O segmento

também está representado nas formas ortográficas mais comuns, sendo este critério observável nas linhas. O exemplo que se segue diz respeito ao fonema /r/ que tem 5 colunas, ou seja, ocorre em ataque ramificado complexo.

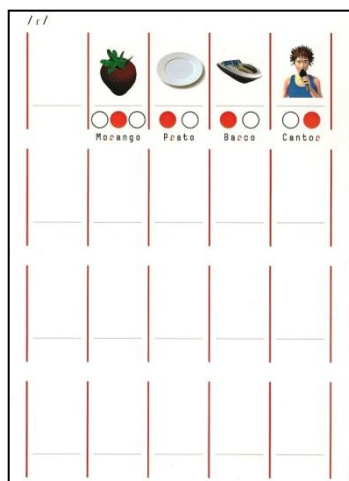


Imagem 6 – Trás do cartão onomatopeico

Para além destes 37 cartões que fornecem todas as pistas relativamente a um fonema, Os Sons d'A Relicário, possuem adesivos essenciais para a realização de atividades de consciência fonológica. Como tal, a representação utilizada deve ser a mesma ao longo de toda a intervenção, fazendo uso do retângulo para representação da palavra, do círculo para a sílaba e, do triângulo para o fonema. A cor à volta dos triângulos e círculos significam, respetivamente:

- Vermelho: fonema ou sílaba com fonema vozeado;
- Azul: fonema ou sílaba com fonema desvozeado;
- Verde: fonema ou sílaba com fonema nasal;
- Preto: é usado quando não é objetivo terapêutico trabalhar o modo de articulação desse segmento ou sílaba

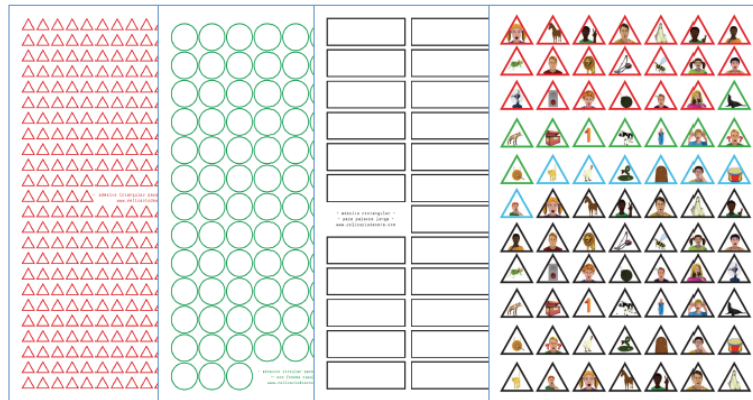


Imagem 7 – Adesivos Geométricos – Os Sons d’A Relicário

Para além deste material base para o treino de consciência fonológica, foram necessárias diversas ilustrações, pois raramente foi utilizada a escrita, sendo este treino essencialmente efetuado com suporte em imagens. Estas foram selecionadas de uma revista de Educação Especial (Março 2009 e Janeiro 2010), mas, essencialmente de arquivos próprios bem como da internet, retiradas de vários *sites*. É de salientar que, junto da criança, foram inventados nomes às quatro personagens diferentes, de forma a tornar a atividade lúdica e, permitir uma maior familiarização com o cartão em causa.

5. Descrição e Resultados da Intervenção Programada

Como o principal objetivo deste projeto era avaliar a Eficácia da Metodologia dos Cartões “Os sons d’A Relicário”, ao nível da Consciência Fonológica, tornou-se essencial avaliar esta competência antes e depois da intervenção. Para tal foi usado a versão piloto do Instrumento de Avaliação de Consciência Fonológica das autoras, Castro, Ana; Alves, Dina e Correia, Susana (2010). Esta versão piloto foi validada como tal e é constituído por 16 provas. Este instrumento é aplicado no início e fim da intervenção junto da criança.

5.1. Constituição do Instrumento de Avaliação

O teste de avaliação da consciência fonológica é constituído por 16 provas, avaliando especificamente os seguintes níveis de CF: consciência silábica (segmentação silábica da palavra; segmentação silábica de pseudopalavras; síntese silábica de palavras; síntese silábica de pseudopalavras; supressão de sílaba final; supressão de sílaba inicial e inversão de sílabas); consciência intrassilábica (segmentação silábica da palavra; segmentação silábica de pseudopalavras; síntese silábica de palavras; síntese silábica de pseudopalavras; supressão de sílaba final; supressão de sílaba inicial; inversão de sílabas; identificação de rimas e identificação da sílaba tónica) e consciência fonémica (segmentação fonémica de palavras; segmentação fonémica de pseudopalavras; síntese fonémica de palavras; síntese fonémica de pseudopalavras; identificação do fonema inicial; identificação do fonema final e supressão do segmento inicial).

Verifica-se que neste teste a consciência da fronteira da palavra não é avaliada, no entanto, a intervenção junto de B.C. tem início com esta tarefa, devido à sua importância, já anteriormente referida (cap. II; 2.1.1).

A pontuação das respostas obedece a uma escala de 0 a 2, tendo a seguinte interpretação: zero pontos, em caso de desempenho errado ou inexistente; um ponto, em caso de desempenho parcialmente correto e, dois pontos em caso de desempenho totalmente correto.

A avaliação é individual e realizada numa sessão de 45 minutos. O procedimento é simples, sendo que o Terapeuta leu as instruções à aluna e deu um exemplo, referente a cada exercício. As respostas foram assinaladas na folha de teste.

5.2. Descrição e interpretação do Instrumento de Avaliação de Consciência Fonológica

Segue-se a descrição dos resultados obtidos na avaliação inicial, em cada uma das provas. Na tabela que se segue é ainda feita referência aos níveis de consciência fonológica presentes na tarefa em causa a fim de perceber em que nível B.C. revela maiores dificuldades.

Nível de CF	Prova	Pontuação obtida	Pontuação Máxima
Silábica Intrassilábica	Segmentação silábica de palavras	12	16
Silábica Intrassilábica	Segmentação silábica de pseudopalavras	16	16
Silábica Intrassilábica	Síntese silábica de palavras	9	12
Silábica Intrassilábica	Síntese silábica de pseudopalavras	2	12
Silábica Intrassilábica	Supressão de sílaba final	3	8
Silábica Intrassilábica	Supressão de sílaba inicial	6	8
Silábica Intrassilábica	Inversão de sílabas	0	6
Intrassilábica	Rima	6	6
Fonémica	Segmentação fonémica de palavra	0	12
Fonémica	Segmentação fonémica de pseudopalavras	0	12
Fonémica	Síntese fonémica de palavras	2	12
Fonémica	Síntese fonémica de	0	12

	pseudopalavras		
Fonémica	Identificação do fonema inicial	4	4
Fonémica	Identificação do fonema final	3	4
Fonémica	Supressão do segmento inicial	0	12
Intrassilábica	Identificação de sílaba tónica	3	12

Tabela 1 – Pontuação obtida Vs pontuação máxima da avaliação da consciência fonológica

Através da análise da tabela 1, verifica-se que B.C. revela dificuldades na maioria das provas de avaliação da consciência fonológica. Regista-se uma pontuação abaixo do esperado num total de 13 em 16 provas aplicadas. Deste modo, também se registam dificuldades em todos os níveis de consciência fonológica avaliados: silábica (6/7), intrassilábica (7/9) e fonémica (6/7).

5.3. Resultados

Para a planificação das atividades, utilizou-se “*Os Sons d’A Relicário*”, mas também seguindo como orientação para a realização de exercícios, os livros: “*O Conhecimento da Língua: Promover a Consciência Fonológica*” (Freitas et al., 2007) e “*Exercícios de Consciência Fonológica – Preparação para a Leitura e Escrita*” (Cysne et al., 2012).

De acordo com Freitas et. al, 2007; torna-se relevante realizar um treino de discriminação auditiva, pois a capacidade de ouvir de forma atenta e seletiva é importante para um desempenho eficaz, tanto a nível da produção oral como ao nível da compreensão oral. Porém, este treino é passível de ser realizado com o desenvolvimento dos níveis de CF, como tal, apresenta-se o exemplo de uma atividade efetuada em cada treino de

consciência fonológica. É de salientar que as tarefas abaixo descritas são passíveis de serem desenvolvidas em simultâneo, porém optou-se pela seguinte ordem de descrição:

Atividade nº: 1

Objetivo: Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar os sons circundantes

Material: Bingo de sons – os animais e a natureza

Procedimento: Foram distribuídas pranchas com diversas imagens (seis em cada prancha), pela aluna e terapeuta. Posteriormente, reproduziu-se um CD com diversos sons, em que a B.C. deveria identificar o som em causa. Se este se encontrasse representado através de uma imagem, real, na sua prancha colocaria um círculo vermelho por cima da mesma. Quem completasse em primeiro, a sua prancha com os círculos vermelhos, deveria “gritar”: “Bingo!”

Atividade nº: 2

Objetivo: Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar os sons onomatopeicos

Material: Cartões Onomatopeicos – “Os sons da Relicário”

Procedimento: Para a realização desta tarefa, seguiu-se parcialmente a ordem de estimulação dos fonemas, de modo a facilitar a sua consciencialização, apresentada anteriormente por Alves et al. (2007). É de salientar que esta atividade foi sempre realizada através da apresentação de dois cartões, que se distinguiam num traço distintivo. Ao longo da intervenção da B.C. foram estimulados os seguintes pares de

fonemas, apresentados pela seguinte ordem: [v – f]; [z – s]; [ʒ – ʃ]; [λ – η]; [m – n]; [p – b]; [t – d]; [k – g].

Na intervenção a terapeuta mostrou os cartões à criança, por exemplo do com “f” e “v”, e mostrou-lhes a onomatopeia representada graficamente (gato zangado para o “f” e ventoinha para o “v”), Foi solicitado À criança que repetisse estes sons realizando apenas “ffffff” e “vvvvv” e não “feeeee” nem “veeeee”, pois o pretendido era estimular o fonema “f” e “v”. A atividade prosseguiu-se explorando-se cada vez mais o cartão, através da sua cor, azul para o “f” e vermelho para o “v”. Foi então explicado que o azul representada pouca força e que as cordas vocais que estavam na nossa garganta não tremiam quando este era produzido ao invés do som “v”. Pelo desenho da personagem, a criança pode perceber qual o ponto de articulação e através do cartão pode produzir de forma eficaz os sons e, conseqüentemente discriminá-los. Também se realizaram alguns exercícios em que eram apresentadas imagens (sem componente escrita) de pares mínimos de palavras (palavras que diferem apenas num fonema), como por exemplo faca e vaca. Deste modo a B.C. teve de discriminar estes sons, sendo capaz de referir que “faca” possui o som do gato zangado e “vaca” possui o som da ventoinha. Simultaneamente sugeriu-se a divisão das palavras em sílabas assim como a identificação da sílaba que era constituída pelos respetivos sons (atividades descritas mais à frente).

Atividade nº: 3

Objetivo: Desenvolver a capacidade de dividir frases em palavras

Material: Imagens e adesivos retangulares referente às palavras

Procedimento: A terapeuta forneceu imagens de ações simples à criança e evocou uma frase relacionada com a mesma. (ex: A menina lê um livro). B.C., dividiu a frase em palavras, sendo que para tal tarefa não fez uso dos batimentos rítmicos mas sim pelos dedos, levantando um dedo aquando a evocação de uma palavra, permitindo assim uma maior facilidade na contagem, pois apenas se restringe a contar os dedos que ficaram “levantados” e não em manter em memória a quantidade de batimentos efetuados. Após a contagem dos mesmos, a aluna colocava um adesivo correspondente a cada palavra.

Atividade nº: 4

Objetivo: Desenvolver a capacidade de dividir frases em palavras

Material: Ficha de atividades - adaptado de Cisne et al. (2012)

Procedimento: Como a aluna já tinha iniciado o processo de leitura e de escrita, foi realizada outra tarefa com o mesmo objetivo que o apresentado na atividade 3. A terapeuta disse uma frase em voz alta, sendo que esta também se encontrava escrita com as palavras juntas (ex: Demanhãhá margaridas frescas). Inicialmente, a aluna deveria dividir a frase em palavras, oralmente, e a seguir assinalar a barreira entre palavras (De|manhã|há|margaridas|frescas) e, posteriormente, escrever o algarismo referente ao número de palavras que a constituem.

Atividade nº: 5

Objetivo: Desenvolver a capacidade de dividir “pseudo-frases” em pseudo-palavras

Material: Ficha de atividades - adaptado de Cisne et al. (2012)

Procedimento: A terapeuta evocou uma “pseudo-frase”, ou seja, uma frase constituída por pseudo-palavras, em voz alta. A aluna deveria dividi-la em pseudo-palavras e escrever o algarismo referente ao número de pseudo-palavras que a constituem.

Atividade nº: 6

Objetivo: Desenvolver a capacidade de identificar rimas

Material: imagens, cola

Procedimento: Independentemente da B.C. apresentar pontuação máxima na identificação de rimas, esta tarefa foi também desenvolvida, no entanto, de uma forma mais lúdica. Foi proposto à criança a realização de um livro de rimas. No canto superior de cada página encontrava-se uma imagem (ex.: cão, sol, correr, pastor, etc.) e a aluna deveria fazer-lhe corresponder as restantes imagens (ex.: pão, limão; girassol, caracol; beber, comer; trator, pintor; etc.), colando-as na respetiva página.

Atividade nº: 7

Objetivo: Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas e Identificação da sílaba onde se insere o fonema alvo

Material: Imagens; adesivos retangulares referente às palavras e adesivos circulares referente às sílabas.

Procedimento: Esta tarefa foi realizada em simultâneo com a atividade nº2. Aquando apresentação dos pares mínimos de palavras ou outros, através de imagens, era solicitado à criança que colocasse um adesivo retangular, representando a palavra em causa (ex.: faca) e consequentemente, que dividisse a palavra em sílabas. Uma vez mais a

B.C. realizou esta tarefa através dos dedos. Após a contagem do número de sílabas que constituía a palavra, a aluna deveria colocar essa quantidade de adesivos circulares (faca → 2 círculos que representam as sílabas “fa” “ca”). É de salientar que inicialmente, a aluna realizou esta tarefa usando círculo com a delimitação linear a preto. Posteriormente, teve de colocar, consoante o vozeamento/desvozeamento da sílaba alvo (ex.: Na estimulação do fonema “f”, a B.C. teve de colocar um círculo com delimitação linear azul – representando a sílaba “fa” e um círculo com delimitação linear preta – representando a sílaba “ca”, que não é alvo de estimulação). Deste modo, também permitiu a identificação da sílaba, referente a um fonema alvo.

Atividade nº: 8

Objetivo: Desenvolver a capacidade de identificar a sílaba tónica

Material: Ficha de atividades - adaptado de Cisne et al. (2012)

Procedimento: A ficha de atividades era constituída por imagens e a sua representação silábica (número de círculo referente à quantidade de sílabas que constitui a palavra). Como estratégia, foi solicitado à criança que chamasse pela palavra como se estivesse muito longe, permitindo assim descobrir, qual a sílaba mais acentuada, ou seja, a sílaba tónica.

Atividade nº: 9

Objetivo: Desenvolver a capacidade de dividir pseudo-palavras em sílabas

Material: Imagens; adesivos retangulares referente às palavras e adesivos circulares referente às sílabas.

Procedimento: Foi solicitado à criança que colocasse um adesivo retangular, representando a pseudo-palavra em causa (ex.: lacrim) e consequentemente, que dividisse a pseudo-palavra em sílabas. Uma vez mais a B.C. realizou esta tarefa através dos dedos. Após a contagem do número de sílabas que constituía a palavra, a aluna deveria colocar essa quantidade de adesivos circulares (lacrim → 2 círculos que representam as sílabas “la” “crim”). É de salientar que para esta tarefa apenas foram usados círculos com a delimitação linear a preto.

Atividade nº: 10

Objetivo: Desenvolver a capacidade de suprimir a sílaba final a fim de formar nova palavra, assim como, desenvolver a capacidade de suprimir a sílaba inicial a fim de formar nova palavra,

Material: Fichas de atividades - adaptado de Cisne et al. (2012)

Procedimento: A ficha era constituída por duas colunas. Na primeira estavam diversas imagens com a respetiva representação silábica, com um “X” na sílaba (círculo) a suprimir (inicial ou final). Na outra coluna estavam outras imagens. A B.C. deveria retirar a sílaba assinalada referente a palavra representada através de uma imagem e ligar essa imagem à nova palavra formada (imagem) presente na outra coluna (ex: “~~ser~~ – pen – te” → pen – te ou “cha – ~~ve~~” → “chá”).

Atividade nº: 11

Objetivo: Desenvolver a capacidade de: Identificação e produção de rimas; Divisão fonológica (dividir frases em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas); Identificação fonológica (identificar na palavra a sílaba ou som pretendido); Adição fonológica (capacidade de

adicionar uma sílaba ou um som a uma palavra e descobrir a nova palavra formada); Subtração fonológica (capacidade de retirar uma sílaba ou um som a uma palavra e descobrir a nova palavra formada) e Manipulação fonológica (capacidade de trocar as sílabas ou os sons de uma palavras por outra sílaba ou som, descobrindo a nova palavra formada).

Material: jogo: “Safari dos Sons – desenvolvimento da linguagem”

Procedimento: Foi selecionado este jogo para complementar as atividades até então realizadas, como forma de revisão, e estimular de uma forma mais lúdica as atividades mais complexas (envolvendo fonemas). É um jogo de tabuleiro simples e divertido, em que os piões podem andar no sentido em que pretendem e, este jogo é ainda constituído por uma roleta com seis cores diferentes (amarelo, laranja, azul, roxo, vermelho e verde), correspondendo respetivamente, às competências fonológicas assinaladas no objetivo da tarefa em causa. Foi possível utilizar este jogo em várias etapas da estimulação da consciência fonológica, pois os seus cartões estão representados em quatro níveis de complexidade crescente (primeiro nível – questões relacionadas com a primeira e última sílaba; segundo nível – questões relacionadas com as sílabas intermédias; terceiro nível – questões relacionadas com o primeiro e último som e, por último, quarto nível – questões relacionadas com os sons intermédios). Assim, consoante o objetivo a atingir, adaptou-se o jogo, selecionando-se os cartões a utilizar e realizando apenas os níveis pretendidos.

Atividade nº: 12

Objetivo: Desenvolver a capacidade de dividir palavras em fonemas

Material: Imagens; adesivos retangulares referente às palavras, adesivos circulares referente às sílabas e adesivos triangulares referente aos fonemas

Procedimento: Ainda que com menos frequência, foram desenvolvidas atividades em torno da divisão de palavras em fonemas. Deste modo, A.B.C. deveria colocar um retângulo por baixo da imagem em causa (ex.: vaso). De seguida dividia a palavra em sílabas e colocava a quantidade de círculos referente ao número de sílabas (neste caso dois círculos: “va” “so”). E, por último, deveria ser capaz de colocar triângulos correspondente a cada som e evoca-los em simultâneo. Assim sendo, na primeira sílaba (primeiro círculo), deveria colocar um triângulo com delimitação linear vermelha e com um desenho da ventoinha para o som “v” e para o som “a” um triângulo com delimitação linear preta, pois não houve tempo suficiente para realizar intervenção relativamente às vogais. Na segunda sílaba (segundo círculo) para o som “z” deverá colocar um triângulo com delimitação vermelha (som vozeado) e com o desenho da abelha (onomatopeia que representa o som “z”) e, por fim, colocar outro triângulo com delimitação preta para o som “u”.

É importante referir, novamente, que muitas destas atividades podem ser realizadas em simultâneo. Contudo, em todas as sessões foram estimulados pares de fonemas, sendo que cada um deles foi estimulado durante quatro sessões, ou seja duas semanas e, foi posto em prática após análise dos dados obtidos na avaliação da aluna.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Descrição e interpretação do Instrumento de Avaliação de Consciência Fonológica

1.1. Resultados pré-intervenção

Sabemos de antemão que a B.C. apresenta um diagnóstico de Dislexia, e que, conseqüentemente, apresenta dificuldades específicas de aprendizagem, com uma média de um a dois desvios padrão, assim como, mais especificamente, alterações da consciência fonológica. Estas dificuldades são visíveis através dos resultados na avaliação inicial (III parte; ponto 3. Descrição e interpretação do Instrumento de Avaliação de Consciência Fonológica).

Na avaliação inicial, registaram-se dificuldades em todos os níveis de consciência fonológica avaliados: silábica (6 provas em 7), intrassilábica (7 provas em 9) e fonémica (6 provas em 7).

Ao nível da segmentação silábica de palavras, a aluna obteve dificuldades em duas palavras. Na palavra ferida, que foi dividida em duas sílabas “fri – da” e na palavra flor que foi dividida em “fe – lo – re”. Existem estudos que suportam a razão dos alunos transformarem palavras complexas, ou seja, com ataque ramificado, em palavras com ataque simples. Veloso (2003), referiu num estudo que realizou, que a maioria das crianças tinha dificuldades em palavras com ataques ramificados. Mateus (1995) e Barriguita (2008), explicam que existe uma tendência por parte das crianças em transformar estruturas complexas (ataques ramificados), em estruturas mais simples (ataque simples), sendo que para isso realizam uma epêntese da vogal (“fe – lo – re”). Porém, o oposto acontece com a palavra ferida, que foi transformada numa estrutura mais complexa, estando provavelmente relacionado com o facto

do fonema /ə/ ser pouco audível e o omitirmos quando pronunciamos a palavra ferida, pois no discurso espontâneo é semelhante a “frida”.

A B.C. obteve ainda alterações ao nível da síntese silábica de palavras, no entanto, estas depararam-se com a extensão silábica. A aluna obteve maiores dificuldades nas palavras polissilábicas, mais concretamente, constituídas por quatro sílabas. Como refere Moojen (2009), as dificuldades das crianças aumentam de acordo com o grau de complexidade, com a extensão da palavra (quanto maiores mais dificuldades apresentam) e, se forem pouco frequentes na língua. Relativamente à mesma tarefa, mas referente às pseudopalavras, a aluna não referiu apenas dificuldades em pseudopalavras polissilábicas, mas em toda a prova, conseguindo acertar apenas numa. Porém, as tarefas que envolvem pseudo-palavras são, geralmente, mais difíceis, até porque estas não possuem significado.

Ao contrário do esperado, B.C. evidenciou mais dificuldades na tarefa de supressão da sílaba final, ao invés da supressão da sílaba inicial, como referem os estudos de Martins (1996), Sim-Sim (2006) e Santana (2008). Estes resultados podem estar relacionados com algum fator externo: distração, cansaço ou simplesmente não entendeu a tarefa.

A tarefa de inversão de sílaba foi uma das provas de avaliação da consciência silábica e intrassilábica, onde a criança revelou maiores dificuldades. No entanto, seguindo uma ordem de aquisição do desenvolvimento da consciência silábica, sabemos que esta prova é mais complexa que a de segmentação e síntese silábica. Deste modo, e tendo em conta as dificuldades evidenciadas nas provas anteriores, é normal a aluna obter estas dificuldades nesta tarefa.

Goswami e Bryant, (1990) e Morais (1991) indicam que a rima pode desenvolver-se de forma espontânea, sendo que esta também é considerada como um nível básico do conhecimento fonológico, o que de certa forma justifica o facto de a B.C. não apresentar dificuldades nesta tarefa.

A aluna obteve grandes dificuldades ao nível da segmentação fonémica de palavras o que seria de esperar que obtivesse essas ou mais dificuldades na mesma tarefa mas referente a pseudo-palavras. Tal como referido na fundamentação teórica, as tarefas de consciência silábica e intrassilábica são mais simples que as de consciência fonémica. Como a criança revelou grandes dificuldades nas tarefas anteriores, seria também de esperar que ao nível da consciência fonémica tal situação ocorresse. Alves et al. (2010), refere ainda que as crianças obtêm melhores resultados em tarefas de síntese. B.C. não apresenta melhorias significativas nessa tarefa, acertando apenas um item na síntese fonémica de palavras. Ao nível das pseudo-palavras não acertou nenhum item.

Relativamente à identificação do fonema inicial e final, uma vez mais a aluna vai contra a bibliografia apresentando maiores dificuldades na identificação do fonema final, embora não seja uma alteração significativa (nº de acertos na tarefa de identificação do fonema inicial e final, respetivamente: 4 em 4 e 3 em 4). Silva (2003) refere que os fonemas em posição final são mais simples de identificar.

Martins (1996) justifica, através da seguinte afirmação, que a exigência associada à tarefa de supressão, neste caso, do segmento inicial:

“implica uma sobrecarga enorme de memória de trabalho, visto que a criança tem que manter em memória os resultados de uma primeira

operação (comparação de cada fonema da palavra com o fonema alvo) enquanto esta executa uma segunda operação (supressão do fonema idêntico ao alvo e recombinação dos elementos que restaram para darem origem à resposta pretendida)” (Martins, 1996, pág. 82).

Como tal, o resultado apresentado pela criança (alterações em todos os itens) será normal considerando as dificuldades até agora evidenciadas.

B.C. apresentou dificuldades na tarefa de identificação da sílaba tónica. Esta prova que envolve a consciência intrassilábica está relacionada com outros fatores. Segundo Sousa (2010), refere num estudo com crianças do pré-escolar e escolar, que o sucesso na identificação da sílaba tónica está relacionado com o grau de escolaridade, ou seja, esta tarefa melhora com o aumento de nível de escolaridade. Adams et al. (2006) indica que a consciência fonológica é um processo contínuo que se desenvolve em paralelo com a idade da criança e com o nível de competências linguísticas, obtendo consequentemente, melhores resultados em provas que envolvam a perceção de sílaba tónica. Estas afirmações justificam o fraco desempenho da B.C. nesta tarefa. Apesar de ser uma aluna com oito anos de idade e frequentar o segundo ano de escolaridade, esta idade e nível de escolaridade não correspondem à realidade, pois a aluna está abaixo da média esperada para a sua faixa etária, assim como, frequenta o segundo ano de escolaridade mas, com um programa adaptado às suas necessidades.

Como se pode verificar, a aluna apresentou grandes dificuldades ao nível das competências fonológicas, o que está de acordo com a bibliografia quando sabemos que estamos perante um caso de dislexia.

2. Resultado Pós-Intervenção

2.1. Apresentação dos Resultados Finais

É importante relembrar, que esta investigação diz respeito a um estudo de caso e, pretende verificar se a metodologia utilizada: os cartões “Os Sons d’A Relicário” foram um método eficaz de intervenção na melhoria da consciência fonológica, neste caso, numa criança com dislexia.

Após a intervenção, de aproximadamente seis meses, que cumpriu com exercícios descritos na III parte da investigação (Descrição e Resultados da Intervenção Programada) foi realizada uma reavaliação da consciência fonológica, através do IACF, também utilizado numa fase inicial de avaliação. Deste modo, seguem-se os resultados da avaliação final comparativamente aos da avaliação inicial e descritos na tabela que se segue:

Nível de CF	Prova	Pontuação obtida (Avaliação inicial)	Pontuação obtida (Avaliação final)	Pontuação Máxima
Silábica Intrassilábica	Segmentação silábica de palavras	12	16	16
Silábica Intrassilábica	Segmentação silábica de pseudopalavras	16	16	16
Silábica Intrassilábica	Síntese silábica de palavras	9	11	12
Silábica Intrassilábica	Síntese silábica de pseudopalavras	2	10	12
Silábica Intrassilábica	Supressão de sílaba final	3	8	8
Silábica Intrassilábica	Supressão de sílaba inicial	6	8	8
Silábica	Inversão de	0	5	6

Intrassilábica	sílabas			
Intrassilábica	Rima	6	6	6
Fonémica	Segmentação fonémica de palavra	0	9	12
Fonémica	Segmentação fonémica de pseudopalavras	0	9	12
Fonémica	Síntese fonémica de palavras	2	10	12
Fonémica	Síntese fonémica de pseudopalavras	0	8	12
Fonémica	Identificação do fonema inicial	4	4	4
Fonémica	Identificação do fonema final	3	4	4
Fonémica	Supressão do segmento inicial	0	10	12
Intrassilábica	Identificação de sílaba tónica	3	10	12

Tabela 2 – Pontuação obtida na avaliação inicial Vs pontuação obtida na avaliação final

Através da análise da tabela referente à avaliação final, podemos observar que a aluna melhorou significativamente em todas as provas.

Assim sendo, verificamos que, atualmente, as suas principais dificuldades se deparam com a consciência intrassilábica e fonémica. A nível silábico apenas revelou ligeiras dificuldades num dos itens da inversão de sílabas (palavra arco que se transforma em “coar”), no entanto, é importante referir que esta dificuldade talvez esteja relacionada com o acesso ao campo semântico da B.C., pois esta não percebeu o significado da nova palavra formada. Relativamente, às provas que

envolvem a consciência intrassilábica, a aluna evidenciou algumas dificuldades em três de entre elas: a síntese silábica de palavras e pseudo-palavras assim como na identificação da sílaba tónica. Por último, relativamente à consciência fonémica, obteve alterações ao nível da segmentação e síntese de fonemas e, ao nível da supressão do segmento inicial.

2.2. Análise Comparativa

De modo a facilitar a interpretação dos dados obtidos na avaliação final e verificar se houve melhorias significativas, segue-se um gráfico constituído pelos resultados iniciais e finais de avaliação da consciência fonológica em cada tarefa.

Como tal, foram utilizadas as seguintes siglas para cada uma das tarefas: segmentação silábica da palavra (SSP); segmentação silábica de pseudo-palavras (SSPP); síntese silábica de palavras (Sint.SP); síntese silábica de pseudo-palavras (Sint.SPP); supressão de sílaba final (Sup.SF); supressão de sílaba inicial (Sup.SI); inversão de sílabas (IS); Rima (R); segmentação fonémica de palavras (SFP); segmentação fonémica de pseudo-palavras (SFPP); síntese fonémica de palavras (Sint.FP); síntese fonémica de pseudo-palavras (Sint.FPP); identificação do fonema inicial (Id.FI); identificação do fonema final (id.FF); supressão do segmento inicial (Sup.Seg.I) e identificação da sílaba tónica (IST).

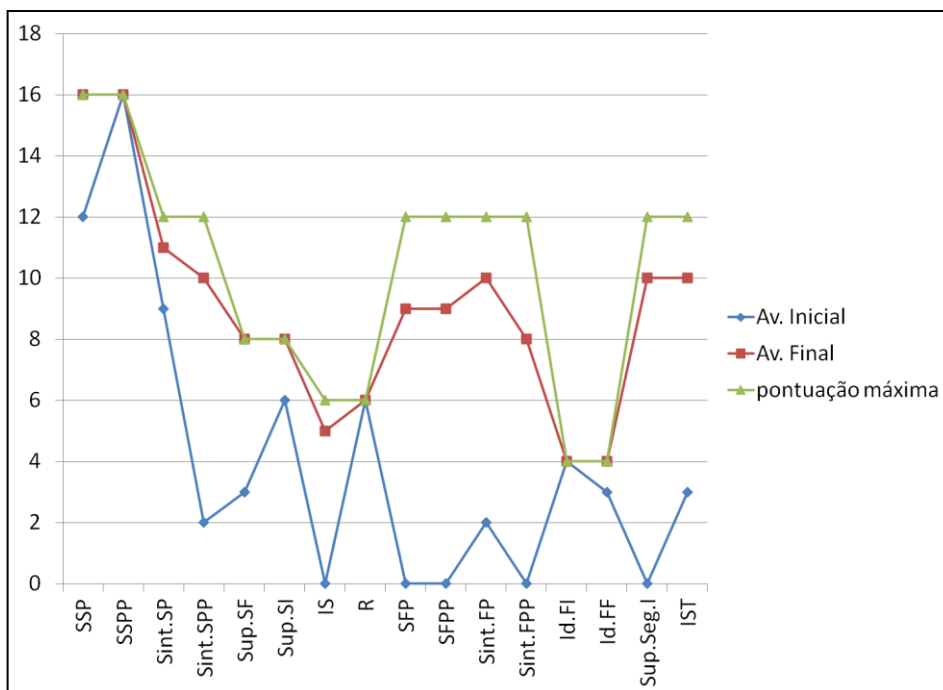


Gráfico 1 – Análise comparativa relativamente à avaliação inicial e final

No gráfico a pontuação máxima está assinalada através da cor verde; a avaliação inicial a azul e a avaliação final a vermelho.

Deste modo, verifica-se que a B.C. melhorou significativamente, apresentando sempre melhorias, exceto nos casos em que já tinha atingido a pontuação máxima. Tendo em conta a faixa etária da aluna, todas estas competências fonológicas já deveriam estar adquiridas e, assim sendo, deveria obter pontuação máxima em todas, porém, na avaliação inicial registam-se grandes dificuldades estando aquém do pretendido. Na avaliação inicial, a criança obteve dificuldades em 13 das 16 tarefas apresentadas. Na avaliação final, a B.C. não obteve pontuação máxima em todas as tarefas, contudo, verifica-se que o resultado está mais próximo da pontuação máxima, registando-se assim melhorias em todas as tarefas efetuadas.

Ao nível da avaliação inicial a aluna apenas atingiu a pontuação máxima em três tarefas, sendo que na avaliação final já se registou a pontuação máxima em sete tarefas. Apesar das restantes não terem atingido o valor máximo, é importante voltar a referenciar que os resultados foram significativamente melhores, aproximando-se dos esperados. Tal como se verifica no gráfico, a linha vermelha (avaliação final) sobrepõem-se à linha azul (avaliação inicial) e aproxima-se da verde (pontuação máxima).

Como foi possível observar-se através do gráfico comparativo, a criança melhorou significativamente em todas as tarefas de consciência fonológica. Embora esta intervenção tenha sido realizada com um caso individual, sem outros elementos comparativos e, os resultados pudessem ser influenciados através de outros fatores (história, maturação, etc.), verificou-se que este método teve os seus frutos

O acompanhamento psicológico e o apoio em Educação Especial, não interferiu diretamente nos resultados pois os respetivos técnicos não desenvolveram trabalhos de consciência fonológica com a criança durante esta investigação. Os fatores de cansaço e concentração foram sempre tidos em conta, estando com a aluna num horário em que esta não apresentasse um cansaço acumulado e, onde a medicação ainda estivesse sob efeito, permitindo assim uma maior atenção/concentração nas tarefas. A investigação também diz respeito a uma intervenção de curta durabilidade, seis meses (avaliação e intervenção direta), sendo que o fator da faixa etária não influenciou de forma significativa o seu processo de maturação. Por último, e ainda relacionado com o reduzido tempo de intervenção para aprofundar de forma eficaz a consciência fonémica, verificou-se que até nestas tarefas a B.C. demonstrou possuir menos

dificuldades, que na avaliação inicial. Pode assim inferir-se que os resultados devem-se essencialmente à estimulação realizada através dos Sons d'A Relicário e que a sua utilização é aconselhável no trabalho que de Terapia da Fala, podendo esta intervenção estender-se ao âmbito escolar (pedagógico) para um alcance mais rápido dos resultados.

PARTE IV – SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Considerações finais

Hoje em dia deparamo-nos com diversos casos de crianças com dislexia e, se aprofundarmos bem, as suas dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com o défice por elas apresentadas na componente fonológica. Estas crianças evidenciam alterações ao nível da consciência fonológica, sendo fundamental desenvolver esta competência da melhor forma.

Quando falamos em consciência fonológica, sabemos que nos estamos a referir à capacidade de refletir sobre uma estrutura fonológica, pois o nome fonologia remete-nos para “sons”. Deste modo, esta “alteração ao nível dos sons” deveria ser desenvolvida/estimulada o mais precocemente possível a fim de evitar problemáticas como a dislexia.

Tendo em conta que a consciência fonológica envolve palavras, sílabas e fonemas seria benéfico a existência de uma material de intervenção para estas componentes. No seguimento desta necessidade, surgem os cartões: *Os Sons d’A Relicário* e, com estes, uns adesivos com formas geométricas para respeitar cada unidade desenvolvida. Como tal, usaram-se os retângulos para representar as palavras, os círculos para representar as sílabas e, os triângulos para representar os fonemas. Ora, relativamente aos fonemas, surgem outras dificuldades. Como discriminar tantos sons do português europeu? Uma das formas que *Os Sons d’A Relicário* encontraram, foi associar o som em causa a uma onomatopeia e, fizeram-no para todos os fonemas (vogais e consoantes) do português europeu e do Brasil, como por exemplo, o som da cobra representa o fonema /s/, enquanto que o som do cavalo representa o fonema /i/. Esta associação de

sons a onomatopéias facilita a aprendizagem do som, a discriminação entre eles e, posteriormente, facilita as tarefas de manipulação.

Assim sendo, e indo ao encontro do nosso principal objetivo: averiguar se os cartões *Os Sons d'A Relicário* são eficazes como método de intervenção da consciência fonológica, verificamos que esta investigação, nos permitiu efetivamente, registar melhorias nesta componente. Estas são evidentes através do registo dos resultados na avaliação final, ou seja, após a utilização deste método como forma de intervenção.

Para esta investigação, foi utilizado um estudo de caso, que não demonstra unanimidade, em termos metodológicos como estratégia de investigação, pelos diferentes autores. Contudo, no campo da educação, autores como Yin e Stake, têm aprofundado este tema e tentado credibilizar o estudo de caso, no âmbito da investigação. Yin (1993 e 2005) e Stake (1999) referem que um caso pode ser algo bem definido e concreto. Dooley (2002), menciona que o estudo de caso tem como vantagem ser aplicado a situações humanas e em contextos de vida real. Latorre et al. (2003) e Stake (1994), relatam ainda que os estudos de caso dizem essencialmente respeito a investigações do tipo qualitativo, embora também existem metodologias quantitativas. Para as metodologias qualitativas e para os estudos de caso usa-se uma estratégia de validação designada de triangulação. Segundo Yin (1993:69), a triangulação consiste em “formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso.” Consequentemente, todas estas afirmações vão ao encontro da nossa investigação. O estudo de caso da B.C. é qualitativo, foi diretamente aplicado à criança e, em contexto natural. Quanto à validação optou-se pela “triangulação de dados”

recorrendo à recolha de dados a diferentes fontes, neste caso, psicóloga; pais e professora de educação especial. Todas estas fontes mencionaram ter registado melhorias significativas na criança.

Através desta investigação pode considerar-se que a nossa intervenção é relevante, sendo o método utilizado de extrema importância. Em seis meses a B.C. obteve grandes melhorias, o que indica que o método de intervenção foi benéfico e, conseqüentemente, se este for usado em simultâneo pelos professores (titulares e/ou de apoio) e até mesmo pelo psicólogo, a aluna poderá evidenciar melhores resultados e alcançados num espaço de tempo menor. Posteriormente, estes resultados positivos terão repercussões a nível da aprendizagem global da criança, nomeadamente ao nível da leitura e escrita

Deste modo, esperamos que este estudo sirva de base para futuras investigações e contribua para a estimulação da consciência fonológica, nos mais variados casos e não apenas em indivíduos com dislexia e com perturbação da linguagem. Também seria relevante que este estudo se expandisse a nível profissional e não se restringisse a exemplos terapêuticos, mas também a nível pedagógico.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Referência Bibliográfica

Adams, M.J. (1994). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, Massachussets: Mit Press.

Adams, M.J.; Foorman, B.; Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed

Alves, D. (2013). Os Sons d'A Relicário – Treino da Consciência Fonológica por associação de Onomatopeias aos Sons da Fala. Ação de Formação.

Alves, D.; Castro, A. & Correia, S. (2010). *Consciência fonológica – dados sobre a consciência fonémica, intrassilábica e silábica*.

A.P.A. (2002). *DSM-IV-TR Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª edição, texto revisto), Lisboa: Climepsi.

Barbeiro, L.E. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barriguita, S. (2008). *Consciência intrassilábica dos segmentos [r] e [l]/[ʎ] em crianças em idade pré-escolar*. Monografia apresentada à Escola Superior de Saúde Egas Moniz.

Bowen, C. (2009). *Children's speech sound disorders*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Bradley, L. & Bryan, P.E. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Capovilla, A.G.S.; Gustschow, C.R.D. & Capovilla, F.C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competências de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6 (2), 13-26.

Cardoso, S. (2011). *Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura - Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: PsicoSoma.

Castro, S. I.; Caló, S. & Gomes, I. (2007). *Prova de avaliação da linguagem e da afasia em português*. Lisboa: Cegoc

Cervera, J.F. & Ygual, A. (2001). *Comparación de programas para el desarrollo de la consciencia fonológica*. *Cuadernos de Audición y Lenguaje*, (1), Sección A, 42-59

Correia, Isabel (2010). “*Isso não Soa Bem*”. *A Consciência Fonológica do lado de Lá – Reflexão em torno exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo*. Exedra – Revista científica ESEC. Coimbra: Actas do I EIELP. pp. 119-132

Correia, I. & Gonzalez, R. (2012). *Aqui há Som: Consciência Fonológica e Diversidade Textual*. Exedra. Coimbra: número temático; dezembro 2012; pp. 68-74

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL.

Dooley, L. M. (2002). *Case Study Research and Theory Building*. *Advances in Developing Human Resources*(4), 335-354.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC

Freitas, M.J. (1997). *Aquisição da estrutura silábica do Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa.

Freitas, M.J. (2000). *O conhecimento fonológico*. In. I. Duarte (org.) *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Freitas, M.J.; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Freitas, M.J. & Santos, A.I. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.

Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Awareness and Production: Changes During Intervention*. *Language, speech and Hearing Services in schools*, nº 30, pp. 50-60

Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia – um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.

Hill & Hill, (2000). *Investigação por Questionários* – Edições Sílabo

Lamprecht, R.R.; Bonilha, G.F.G.; Freitas, G.C.; Matzenauer, C.L.B.; Mezzano, C.L.; Oliveira, C.C.; Ribas, L.P. (2004). *Aquisição Fonológica do Português. Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para Terapia*. Porto Alegre: Artmed.

Lancaster, G. e Pope, L. (2003). *Working with children's phonology*. Oxon: Speechmark.

Latorre Postigo, J.M. et al. (2003). “*Memoria autobiográfica y depresión en la vejez*”: *entrenamiento en el recuerdo de acontecimientos positivos en ancianos con sintomatología depresiva*. Madrid, *IMSERSO, Estudios I+D+I*, n.º13. Fecha publicación: 19.05.2005. [Disponível em <http://www.imsersomayores.csic.es>], consultado em 13/08/2013.

Lundberg, I. (1999). “*Towards a sharper definition of dyslexia*”. In I. Lundberg, F. Tonnessen I. Austad (Eds.), *Dyslexia: Advances in Theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp. 9-29.

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). Defining Dyslexia, comorbidity, teacher's knowledge of language and reading – a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, n° 53, pp. 1-14.

Martins, M.A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.

Mateus, M.H.M. (1995). “A silabificação de base em português”. *Atas do X encontro da Associação Nacional de Linguística*, Lisboa: Colibri/APL, pp. 289-300.

Mateus, M.H. & Andrade, E. (2000). *The phonology of Portuguese*. New York: Oxford University Press, Inc.

Mateus, M.H.; Falé, I.; Freitas, M.J. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Micelli, G. & Caramazza, A. (1998). *Dissociation of inflectional and derivational morphology*. *Brain & Language*, 35, pp. 24-65.

Moojen, S.M.P. (2009). *A escrita ortográfica na escola e na clínica. Teoria, avaliação e tratamento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morais, J. (1991). “Phonological Awareness: a bridge between language and literacy”. In D.J. Sawyer & B.J. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* New York: Springer-Verlag, pp. 31-71.

Nancollis, A.; Lawrie, B.A. & Dodd, B. (2005). “Phonological Awareness Intervention and Aquisition of Literacy Skills in Children from Deprived Social Background Language”, *Speech and Hearing Services in Scholls*, 36, pp. 325-335.

Rios, C. (2011). *Programa de Promoção de Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: PsicoSoma.

Santana, I. (2008). *Exclusão silábica em crianças de idade escolar e pré-escolar*. Monografia apresentada à Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal.

Shallice, T.; Butterworth, B. (1977). "*Short-term memory impairment and spontaneous speech*". *Neuropsychologia* 15 (6): pp. 729–735

Shaywitz, M.D. (2008). *VENCER A DISLEXIA Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*, Porto: Porto Editora.

Silva, E. e Menezes, E. (2001). "Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação". [Em linha]. Disponível em <http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf>, consultado em 13/09/2013.

Silva, A.C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

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 / Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Snowling, M.; Stackhouse, J. [et al.] (2004). *Dislexia, Fala e Linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Sousa, R. (2010). *Percepção da sílaba tónica em crianças em idade pré-escolar e escolar – contributo para a construção de uma bateria de avaliação da consciência fonológica*. Artigo Científico realizado

no âmbito da disciplina de Investigação Aplicada em Terapia da Fala II, Escola Superior de Saúde Egas Moniz.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Temple, C.M. (1997). *Reading Disorders*. In C.M. Temple (Ed.), *Developmental Cognitive Neuropsychology* (pp. 163-223). East Sussex, UK: Psychology Press.

Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico: estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português Europeu*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Viana, F.L. & Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Bibliografia de Material

Imagens:

Revista de Educação Especial. Ano I – Número 1, março 2009.

Revista de Educação Especial. Ano II – Número 5, janeiro 2010.

Jogo:

Safari dos Sons: Desenvolvimento da Linguagem. Cadin – Majora

Livro de atividades:

Cysne, K.; Chamusca, T.; Alves, D. e Reis, T (2012). *Exercícios de Consciência Fonológica – Preparação para a Leitura e Escrita.* Lisboa: Relicário dos Sons

Material de intervenção:

Alves D. (2011) *Cartões: “Os Sons da Relicário”.* Lisboa: Relicário dos sons

ANEXOS

Anexo i

Pares mínimos	Resultado obtido	Resultado esperado (2º ano de escolaridade)	
		Média	Desvio Padrão
	Acertos		
IGUAL	30	30,20	1,61
DIFERENTE	20	29,10	2,25

Tabela 3 - Discriminação de pares mínimos em pseudopalavras

Tipo	Resultado obtido	Pontuação Máxima
Inicial	5	12
Final	8	12
Metatética	7	8
Vozeamento	3	10
Ponto	7	10
Modo	6	8
2+	4	4

Tabela 4 – Discriminação de pares mínimos em pseudopalavras, segundo o tipo de pares mínimos.

Pares mínimos	Resultado obtido	Resultado esperado (2º ano de escolaridade)	
		Média	Desvio Padrão
	Acertos		
IGUAL	31	30,95	1,36
DIFERENTE	10	29,75	1,07

Tabela 5 – Discriminação de pares mínimos em palavras

Anexo ii

Pares mínimos	Resultado obtido	Pontuação Máxima
Tipo		
Inicial	5	12
Final	2	12
Metatética	3	8
Vozeamento	3	10
Ponto	2	10
Modo	3	8
2+	2	4
Frequência		
Alta	15	16
Baixa	16	16

Tabela 6 – Discriminação de pares mínimos em palavras, segundo o tipo de pares mínimos e a frequência.

Tipo	Resultado Obtido	Pontuação Máxima
Inicial	17	18
Final	16	18
Metatético	4	4
Vozeamento	11	12
Modo	11	12
Ponto	13	14

2+ traços	2	2
Frequência		
Baixa	19	20
Alta	18	20

Tabela 7 - Discriminação de pares mínimos com imagens

Anexo iii

Extensão silábica	Resultado obtido		Resultado esperado (2º ano de escolaridade)	
	Acertos		Média	Desvio Padrão
1 sílaba	8		7,48	0,85
2 sílabas	8		7,33	1,10
3 sílabas	8		7,46	0,82

Tabela 8 – Repetição e extensão silábica

Extensão silábica	Resultado obtido		Resultado esperado (2º ano de escolaridade)			
	Acertos		Média		Desvio Padrão	
	Repetição (Rept.)	Leitura	Rept.	Leitura	Rept.	Leitura
1 sílaba	9	2	7,60	6,45	0,60	1,47
2 sílabas	9	0	7,50	6,35	0,83	1,76
3 sílabas	10	0	7,70	6,50	0,57	1,19

Tabela 9 – Repetição de pseudopalavras

Anexo iv

Provas de repetição	Tipo	Resultado obtido	Resultado esperado (2º ano de escolaridade)	
			Média	Desvio Padrão
	Acertos			
Auditiva de palavras	AI AF	19	19,85	0,37
	AI BF	17	19,75	1,12
	BI AF	20	20	0
	BI BF	19	19,95	0,22
Auditiva de pseudopalavras		60	78,30	2,08
Auditiva de palavras e pseudopalavras	AI AF	19	19,85	0,37
	AI BF	19	19,85	0,67
	BI AF	20	19,95	0,22
	BI BF	18	19,95	0,22
	pseudopalavras	59	79,20	1,24
Classe Gramatical	Substantivos	15	14,95	0,22
	Adjetivos	15	14,95	0,22
	Verbos	15	14,90	0,45
	Palavras funcionais	15	14,80	0,41
Morfologia	Regulares (R)	15	14,90	0,31
	Derivadas (D)	10	14,60	0,75
	Irregulares (I)	12	14,95	0,22
	Controlo R.	14	14,80	0,52
	Controlo D.	15	14,60	0,82
	Controlo I.	13	14,80	0,41
Frases		24	35,80	0,52

Tabela 10 – Provas de repetição auditiva de palavras e pseudopalavras; prova de repetição segundo a classe gramatical e morfologia e prova de repetição de frases.

Anexo v

Amplitude de dígitos	Resultado obtido	Resultado esperado (2º ano de escolaridade)	
		Média	Desvio Padrão
	Ampitude		
Por repetição	3	4,14	0,71
Por emparelhamento	5	5,98	1,06

Tabela 11 – Amplitude de memória de dígitos

Rima com imagens	Resultado obtido	Resultado esperado (2º ano de escolaridade)	
		Média	Desvio Padrão
	Acertos		
Ortográfica	10	6,80	2,69
Fonológica	10	8,05	1,82
Não-rima	2	9,45	4,59

Tabela 12 – Julgamento de rima com imagens

Rima em palavras	Resultado obtido	Resultado esperado (2º ano de escolaridade)	
		Média	Desvio Padrão
	Acertos		
Ortografia igual (OI)	9	8,40	1,43
Ortografia diferente (OD)	9	8,25	1,37
Controlo OI	0	6,95	2,63

Controlo OD	0	7,05	2,44
-------------	---	------	------

Tabela 13 – Julgamento de rima em palavras

Anexo vi

Segmentação Fonológica	Resultado obtido		Resultado esperado (2º ano de escolaridade)	
			Média	Desvio Padrão
	Acertos			
De sons iniciais	palavras	30	28,35	1,14
	pseudopalavras	14	14,65	0,74
De sons finais	palavras	25	26,25	1,65
	pseudopalavras	13	14	1,26

Tabela 14 – Segmentação fonológica de sons iniciais e de sons finais