

Agradecimentos

Agradeço às Professoras Doutoras Luísa Araújo Célia Folgado e a sua sabedoria, disponibilidade, simpatia e infinita paciência ao longo da elaboração deste trabalho.

As minhas palavras de agradecimento vão igualmente para as Professoras que se disponibilizaram de imediato a participar no estudo.

Um especial agradecimento aos Encarregados de Educação dos alunos que autorizaram a participação dos seus educandos nesta investigação.

Um agradecimento especial, ao Coordenador do Curso Doutor Marco Ferreira, pela atenção que me disponibilizou quando fui submetida a uma cirurgia às ATM direita e esquerda.

Agradeço também à directora do Agrupamento de Escolas onde foi feito o estudo, por me ter proporcionado as melhores condições para que esta investigação se realizasse.

Agradeço, de igual modo, aos meus professores das cadeiras de MTIEI e MTIEII, pela sua disponibilidade e exposição das temáticas.

Agradeço também aos professores que responderam aos meus questionários.

Um agradecimento especial a todos os meus amigos que me apoiaram nos momentos mais difíceis desta investigação.

Um agradecimento especial à minha amiga Madalena Mateus e Ana Rebelo.

Agradeço às minhas irmãs de coração pelo apoio e incentivo Ana Reis e Helena Galvão.

Um agradecimento especial à minha família, pelo apoio que me deram, este trabalho também lhes pertence.

Agradeço ao meu marido, pelo apoio que me deu em todos os momentos por que passei na realização desta investigação. Quando desanimava, lá estava ele a incentivar.

A todos, especialmente aos meus dois homens, marido e o filho, muito obrigada!

Resumo

Este estudo visa compreender os efeitos de um programa de técnicas de desenvolvimento de consciência fonológica em alunos do 1º ciclo do ensino básico a frequentar o 2º ano de escolaridade num agrupamento de escolas do concelho de Loures. O grupo experimental e o grupo de controlo são constituídos por quatro turmas: o primeiro grupo inclui uma turma com dificuldades ao nível da consciência fonológica e uma sem dificuldades e o mesmo sucede com o grupo de controlo. As quatro turmas foram avaliadas com baterias de provas fonológicas desenvolvidas por Silva (2002).

O grupo experimental foi submetido a um programa de técnicas de aumento da consciência fonológica, constituído por actividades de consistência da palavra, rimas, segmentação silábica, da sílaba à palavra e omissão de fonemas e de sílabas. Os resultados obtidos na avaliação de consciência fonológica das turmas que participaram neste estudo, após a aplicação do programa de tarefas explícitas de consciência fonológica, acabaram por evidenciar a importância de incluir, nos planos de trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, tarefas explícitas de consciência fonológica.

Ao terminar este estudo, apuramos que as turmas experimentais aumentaram o desempenho ao nível da consciência fonológica e na fluência da leitura. Nas turmas de controlo (com as mesmas características das turmas experimentais) verificou-se um ligeiro aumento, uma vez que as baterias de provas fonológicas funcionaram como técnicas de actividades de consciência fonológica. Esta situação foi mais notória na turma de controle com uma consciência fonológica deficitária, uma vez que o seu desempenho na fase do pós-teste foi quase idêntico ao obtido na fase do pré-teste. A fluência da leitura neste grupo manteve um nível muito deficitário. No entanto, a turma de controlo com um nível de consciência fonológica satisfatório manteve a sua fluência na leitura e o seu desempenho nas duas fases de aplicação das baterias de provas fonológicas de Silva (2008).

Palavras-Chave: Consciência Fonológica, Linguagem, Leitura, Técnicas de desenvolvimento da consciência fonológica.

Abstract

This study aims to understand the effects of a phonological awareness development program in students of the first cycle of basic education attending the 2nd year of schooling in a cluster of schools in the municipality of Loures. Both the experimental group and control group consist of four classes: the first group includes a class with difficulties in phonological awareness and another without difficulties, the control groups also consists of one class with difficulties and another one without. All four groups were evaluated with a battery of phonological evidences developed by Silva (2002).

The experimental group underwent a program of techniques that increase phonological awareness, consisting of activities at word level, rhymes, syllable segmentation, syllable to word; omission of phonemes and syllables. The results obtained in the assessment of phonological awareness classes participating in the study and after application of the program of explicit phonological awareness tasks, showed that these explicit tasks of phonological awareness should be included in the work plans of the Portuguese language course.

After completing this study we found that the experimental groups increased the performance level of phonological awareness and reading fluency. The control groups (with the same characteristics of the experimental groups) showed a slight increase in phonological awareness assessments. This was less noticeable in the control group with a phonological awareness deficit, since its post-test performance was almost identical to that obtained during the pre-test. The reading fluency in this group also maintained a low level. However, the control group with a satisfactory level of phonological awareness achieved a good level of reading fluency and performed well in the two phases of implementation of the battery of phonological awareness tests (Silva, 2002).

Keywords: Phonological Awareness, Language, Reading, Technical development of phonological awareness

Índice

Índice.....	iv
1.Introdução	1
Nota de Abertura.....	1
Relevância do Estudo	3
Objectivo e Organização do Estudo	4
2.Fundamentação Teórica.....	6
2.1.Definição de Conceitos	6
2.1.1.A aquisição da linguagem? (Breve abordagem)	6
2.1.2.Condições biológicas necessárias	12
2.2. O que é a consciência fonológica? Noção e Constituintes (níveis)	15
2.2.1 Tipos de consciência fonológica	18
Consciência silábica ou divisão silábica -A capacidade que a criança tem para isolar sílabas (junção de sons – Fonemas). Exemplo: palavra “pratos” - (pra- tos).....	18
Consciência intrassilábica/divisão dos sons (Fonemas) entre as sílabas, que corresponde à identificação dos sons distintos das sílabas/palavras.....	18
Consciência Fonémica.....	19
2.2.2.As sílabas e os constituintes silábicos.....	24
2.2.3.Dimensões de consciência linguística: a consciência de palavra, consciência sintáctica.	28
2.3.O Ensino da Leitura: A Decifração	30
2.4.Possível relação da consciência fonológica com as dificuldades específicas da leitura (dislexia)?.....	35
2.5 Estratégias com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica.	38
2.5.1.Estudos realizados e instrumentos de Avaliação da consciência fonológica utilizados.	41
3.Metodologia	46
Objectivos do Estudo	46
Opções Metodológicas.....	47
Recolha de Dados	48

Amostra (participantes no estudo).....	49
Instrumentos	50
Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002).	50
Questionários	53
Guião de Observação de aulas	53
Programa de técnicas explícitas de desenvolvimento de consciência fonológica.....	54
Guião de Entrevistas	56
4.Resultados.....	57
Entrevista	58
O que é para si a Consciência Fonológica?	58
O que é para si um fonema?	60
O que é um grafema?	60
O que é para si uma sílaba?.....	61
O que é para si uma sílaba inversa?	61
O que é para si, uma sílaba dupla?	61
O que é para si uma sílaba tripla?	62
Qual o método de ensino da leitura que utiliza?	63
A consciência fonológica é um factor importante para que os alunos tenham sucesso na leitura? Porquê?	64
Que tipo de actividades/estratégias trabalha em sala de aula com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica?	65
Que factores consideram serem prejudiciais à aquisição do mecanismo da leitura por parte dos alunos.	66
Quando a criança não adquire a leitura, o que faz?	67
Caracterização das turmas de acordo com o seu nível de consciência fonológica	69
Explicitação da escolha das turmas experimentais e de controlo com consciência fonológica satisfatória e deficitária através da análise do desempenho dos alunos nas provas de consciência fonológica	71
Análise estatística do desempenho dos alunos das quatro turmas nas baterias de provas fonológicas (Silva 2002) no pré-teste e pós-teste.	73
Quadro 3 Referente à média do desempenho dos alunos da turma T1c.	73
Quadro 4 Referente à média do desempenho dos alunos da turma T2c.	76
Quadro 5 Referente à média do desempenho dos alunos da turma T1e.....	79

Quadro 6 Referente à média do desempenho dos alunos da turma T2e.....	82
Quadro 7. Comparação da média de desempenho das quatro turmas no pré-teste e pós-teste.	84
Observação de aulas.....	89
Observação de aulas às duas turmas quando da aplicação do programa de técnicas explícitas de consciência fonológica.	90
Questionários: Questões que exigem a análise de conteúdo.....	91
Questão nº 7 do questionário O que é a consciência fonológica?.....	91
Questão nº 11.....	92
Quais os factores a que atribui maior importância para que a criança adquira o mecanismo da leitura?.....	92
Questão nº 12 Acha importante o treino da consciência fonológica para que se obtenha sucesso na aquisição da leitura?.....	92
Questionários.....	93
Questões que exigem a análise estatística.....	93
Questão do questionário nº6.....	93
Que factores podem influenciar o desempenho das competências da leitura?.....	93
Questões nº 8, nº 9, nº10 do questionário.....	94
Questão nº13.....	98
Com que frequência coloca os seus alunos a fazer?.....	98
Questão do questionário nº 14.....	99
O que é a consciência fonológica?.....	99
Questão 17.....	100
O que acha mais importante para que a criança adquira o mecanismo da leitura?.....	100
5. Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações.....	101
Limitações do estudo.....	107
Levantamento de possíveis estudos.....	107
Considerações finais.....	108
Referências Bibliográficas.....	111
Anexos.....	117
Anexo 1.....	118
Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	118
Anexo 2 Entrevista.....	119

Anexo 3 - Questionário	122
Anexo 4	129
Grelha de Observação.....	129
Anexo5	131
Implementação das fichas de estimulação de consciência fonológica:	131
Anexo 6	133
Classificação com base na sílaba inicial	133
Classificação com base no fonema inicial.....	135
Supressão da sílaba inicial.....	137
Supressão do fonema inicial	139
Análise silábica	141
Análise fonémica.....	143
Anexo 7	145
Questão nº 7-O que é a consciência fonológica	145
Questão nº 11-	145
Quais os factores a que atribui maior importância para que a criança adquira o mecanismo da leitura?.....	145
Anexo 8.....	146
Questão nº 12	146
Acha importante o treino da consciência fonológica para que se obtenha sucesso na aquisição da leitura? Porquê?	146
Anexo 9	147
Questão nº 8	147
Para cada palavra na coluna da esquerda indique o nº de fonemas e o nº de sílabas.....	147
Anexo 10	148
Questão nº 9. Quantos sons distintos têm as seguintes palavras.....	148
Anexo 11	149
Questão 10.....	149
Na segunda coluna da tabela que se segue, escreva a(s) letras que correspondem ao terceiro som em cada uma das palavras apresentadas.....	149
Anexo 12	150
Questão nº6.	150

Factores podem influenciar o desempenho das competências da leitura (coloque por ordem de importância).....	150
Anexo 13.....	151
Questão nº 13. Com que frequência coloca os seus alunos a fazer.....	151
Anexo 13.1.....	152
Questão 17.....	152
O que acha mais importante para que a criança adquira o mecanismo da leitura? (assinale por ordem de importância, sendo que 1 é o menos importante e 6 o mais importante)	152
Questão 14.....	152
Das seguintes opções assinale a que se adequa melhor á definição de consciência fonológica.	152
Anexo 14.....	153
Provas de Classificação.....	153
Quadro 1 - Classificação com base no Fonema Inicial T1c.....	153
Quadro 2 - Classificação Sílabas Iniciais T1c.....	154
Anexo 15.....	155
Provas de Segmentação.....	155
Quadro 3- Divisão Fonémica T1c.....	155
Quadro 4 - Divisão Silábica T1c.....	156
Anexo 16.....	157
Provas de Manipulação.....	157
Quadro 5 -Supressão Fonema Inicial T1c.....	157
Quadro 6 -Supressão da Sílabas Iniciais T1c.....	158
Anexo 17.....	159
Provas de Classificação.....	159
Quadro 7- Classificação Fonema Inicial T2C.....	159
Quadro 8 -Classificação com Base na Sílabas Iniciais T2c.....	160
Anexo 18.....	161
Provas de Segmentação.....	161
Quadro 9 -Divisão Fonémica T2c.....	161
Quadro 10- Divisão Silábica T2c.....	162
Anexo 19.....	163

Provas de Manipulação.....	163
Quadro 11 -Supressão Fonema Inicial T2c.....	163
Quadro 12 -Supressão da Sílabas Inicial T2c.....	164
Anexo 20.....	165
Provas de Classificação.....	165
Quadro 13 -Classificação Fonema Inicial T1e.....	165
Quadro 14 -Classificação Sílabas Inicial T1e.....	166
Anexo 21.....	167
Provas de Segmentação.....	167
Quadro 15 -Divisão Fonémica T1e.....	167
Quadro 16 -Divisão Silábica T1e.....	168
Anexo 22.....	169
Provas de Manipulação.....	169
Quadro 17 -Supressão do Fonema Inicial T1e.....	169
Quadro 18 -Supressão da sílabas Inicial T1e.....	170
Anexo 23.....	171
Provas de Classificação.....	171
Quadro 19 - Classificação com Base no Fonema Inicial T2e.....	171
Quadro 20 - Classificação com Base na Sílabas Inicial T2e.....	172
Anexo 24.....	173
Provas de Segmentação.....	173
Quadro 21 - Divisão Fonémica T2e.....	173
Quadro 22 - Divisão Silábica T2e.....	174
Anexo 25.....	175
Provas de Manipulação.....	175
Quadro 23 - Supressão do Fonema Inicial T2e.....	175
Quadro 24 - Supressão da Sílabas Inicial T2e.....	176
Anexo26.....	177
Quadro explicativo do desenvolvimento da linguagem, (que não se deve considerar como norma).....	177

1.Introdução

“Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever - inclusive a sua própria história.”

[Bill Gates](#)

Nota de Abertura

Com a existência da comunicação oral, a raça humana viu a necessidade de criar um código escrito para facilitar o intercâmbio das culturas e ser única em cada região. Criou a linguagem escrita por imagens ou códigos até se chegar ao latim, o qual, embora extinto, obedece ao princípio alfabético que governa a maior parte das Línguas actuais. Este princípio de correspondência entre grafemas e fonemas é básico para a iniciação à aprendizagem da leitura. As crianças ao desenvolverem a consciência fonológica, ou a sensibilidade aos fonemas da Língua materna, assim como a articulação das palavras, estão dependentes do pleno funcionamento do aparelho fonador e do aparelho auditivo. Castro e Gomes (2000) e Martins e Silva (2006) consideram que o facto de uma criança entrar em contacto desde muito cedo com todo o tipo de códigos escritos e orais, poderá por esse motivo melhorar a tarefa de decifração, ou seja, a leitura. A aquisição da linguagem é inata à criança. O mesmo não acontece com a aquisição da leitura, que depende da consciência fonológica, mas que pode desenvolver-se de forma deficitária se existirem problemas físicos no aparelho fonador, ou existirem dificuldades de processamento da informação oral, que provoquem uma resposta/decifração diferente da esperada, tarefa essa a cargo dos neurónios e suas ligações.

O domínio da leitura é fundamental na sociedade do século XXI. De facto, para garantir que qualquer ser humano obtenha sucesso escolar, profissional e social e se torne num cidadão autónomo, é imprescindível que domine bem esta tarefa. Para além destas vantagens, a leitura possibilita também o acesso ao mundo da ciência, da cultura e da fantasia. Assim se compreende que a aprendizagem da leitura implique um ensino formal e não se possa dar por concluída quando os alunos apenas conseguem dominar a correspondência grafema-fonema (Sim-Sim, 2009).

Freitas, Alves e Costa (2007); Sim-Sim, Silva e Nunes (2008); Lima (2009) têm demonstrado que as vivências em torno de práticas de actividades de consciência fonológica levam a criança a desenvolver conhecimentos sobre a própria essência da Língua, suas propriedades e características. Nesta perspectiva, as crianças terão mais susceptibilidade de apresentarem um bom desempenho na leitura e nos campos lexical e morfológicos.

É deveras importante que a criança entre em contacto com os sons da Língua e com o código escrito, pois só assim a criança consegue interiorizar a dinâmica dos três níveis de consciência fonológica; consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica. Para se ter uma boa aquisição e sucesso na leitura deve-se desde muito cedo efectuar exercícios que contenham tarefas com todos os constituintes fonológicos, como referem inúmeros autores que estudaram esta componente tão importante (Freitas *et al.*, 2007; Capovilla, Capovilla e Suiter, 2004) referidos no estudo e e outros citados pelos mesmos.

Rebelo citado por Elias (2005a) reforça a ideia de que a competência da linguagem verbal oral é considerada como o ponto crucial das dificuldades da leitura e escrita, constituindo um dos possíveis factores previsíveis para melhor se diferenciarem sujeitos com distúrbios de aprendizagem, daqueles que não os têm.

Elias (2005a) refere que mesmo as crianças com distúrbios ao nível do funcionamento cognitivo e do aparelho fonador acabam por ter sucesso dentro das suas capacidades funcionais, ao serem sujeitas a treino de actividades que lhes desenvolve a consciência fonológica nos seus diferentes níveis, conseguindo assim chegar à leitura e serem activos na sociedade.

Relevância do Estudo

A consciência fonológica e o desempenho da leitura relacionam-se entre si de forma bastante intrínseca, existindo uma correspondência directa entre estas duas capacidades. A consciência fonológica torna possível o desenvolvimento da leitura. De entre os adeptos da concepção de que uma consciência fonológica fortalecida influencia o desempenho da criança na aquisição da leitura assinalamos (Capovilla *et al.*, 2004; Chomsky, 2007; Freitas e Santos 2001; Freitas *et al.*, 2007; Silva, 2002; Sim-Sim, 1998, 2009).

Todos concordam que uma criança que se encontre num ambiente que lhe proporcione uma boa consciência fonológica, ou que esteja desperta para essa competência, será uma boa leitora e aprenderá as regras de formação das sílabas, palavras, frases e até o sentido das mesmas. Sim-Sim (2009), Freitas *et al.* (2007) e Silva (2002) consideraram que tem de haver um estímulo familiar e um contacto rico com o código escrito, para além de ser importante que todas as capacidades físicas e cognitivas da criança estejam em pleno funcionamento. No entanto, as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura apresentam, na sua grande maioria, uma consciência fonológica deficitária.

O que se pretende avaliar com este estudo é se o desenvolvimento da consciência fonológica aumenta ou não o desempenho das crianças na competência da leitura. Tendo em consideração a ligação intrínseca entre a consciência fonológica e a leitura, estudada em artigos publicados em revistas científicas e outras fontes secundárias, formulámos a seguinte questão:

A aplicação de um programa de actividades de desenvolvimento da consciência fonológica melhorará ou não o desempenho da leitura em crianças do 2º ano de ensino básico, mesmo sem dificuldades de leitura?

Objectivo e Organização do Estudo

Tendo em consideração a problemática do nosso estudo, temos como objectivo perceber a influência que a consciência fonológica exerce no desempenho das crianças na aquisição da leitura.

Hatcher e Hulme (1999); NRP (2000); Share (1995); Vale (1999); Walton, Bowden, Kurtz e Angus citados por Coutinho, Vale e Bertelli (2003) consideram que a consciência fonológica é a capacidade para isolar e manipular os fonemas em sílabas.

Sim-Sim (2009) afirma que a consciência fonológica é um meio de previsão do futuro nível de leitura da criança, pelo menos durante os dois primeiros anos de aprendizagem e funciona como um simples indicador de sensibilidade aos sons da fala, até à sua identificação e manipulação em unidades mínimas do som (fonemas), isto é, as crianças, primeiro têm a consciência do global (palavras e sílabas), e só depois do particular. Os fonemas são as unidades mínimas de que a criança toma consciência, numa fase muito tardia do seu processo de aprendizagem.

Assim, compreende-se que a criança conseguirá adquirir uma boa consciência fonológica se as variáveis: meio envolvente; ritmo de aprendizagem; estimulação e contacto com o código oral e escrito forem consideradas e trabalhadas pelos primeiros educadores, que são os pais, pela família e pela escola. É de referir que cada criança tem o seu “*timing*”, que em certas crianças a consciência fonológica se processa mais rapidamente, noutras crianças processa-se mais lentamente e noutras ainda é muito lento esse desenvolvimento, devido a problemas orgânicos de processamento da informação fonológica, a cargo de uma área específica do nosso cérebro. Os pais e educadores devem estar despertos para esta situação e na escola torna-se deveras importante respeitar os ritmos de aprendizagem desta competência. Para isso, deve-se recorrer à diferenciação pedagógica, para que assim se consiga chegar a todas as crianças e manter nelas o ânimo e o interesse para a aquisição desta tarefa tão complexa.

Este estudo foi aplicado em quatro turmas com crianças que frequentavam o 2º ano do 1º ciclo do ensino básico. Utilizámos as baterias de provas fonológicas de Silva (2002) para aferir o nível de consciência fonológica dos alunos de cada turma e seriar duas turmas, em que uma é formada por alunos com consciência fonológica satisfatória e outra por maioria de alunos com consciência deficitária. Das quatro turmas de alunos seleccionadas, a duas turmas aplicamos um programa de actividades de treino de consciência fonológica- Turmas experimentais- e as outras turmas funcionaram de controlo para comparação de resultados finais.

Propusemo-nos ainda aferir o nível de consciência fonológica dos próprios professores. Aplicámos para isso, questionários a um conjunto indiferenciado de docentes. Fizemos observações de aulas e entrevistas aos docentes que participaram directamente no nosso estudo. Assim, fizemos entrevistas às professoras de cada turma e realizámos questionários às docentes do primeiro ciclo sobre o nosso objecto de estudo. Fizemos observações de aula para aferir quais as actividades de consciência fonológica utilizadas pelas docentes nas suas aulas, quando trabalharam a área de Língua Portuguesa. Realizámos também a observação de aulas às turmas experimentais, quando aplicámos o programa de técnicas explícitas de consciência fonológica.

Para aferimos as duas turmas com dificuldades de consciência fonológica e as duas turmas sem essas dificuldades, utilizámos a análise estatística com o programa SPSS17. Neste sentido, o nosso estudo foi constituído por quatro fases. Na Fase I, procedemos à fundamentação teórica sobre o nosso objecto de estudo. Na fase II, procedemos à recolha de dados através da aplicação de provas de consciência fonológica utilizadas em Silva (2002) às quatro turmas de alunos do segundo ano das EB, pertencentes ao agrupamento de escolas. Na Fase III, analisámos os dados obtidos e na fase IV, procedemos à triangulação dos dados recolhidos e procurámos compreender as possíveis interacções entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura.

2.Fundamentação Teórica

2.1.Definição de Conceitos

2.1.1.A aquisição da linguagem? (Breve abordagem)

"A estrutura da Língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo."

[Vygotsky](#)

A raça humana evoluiu de forma a adoptar a postura bípede e desenvolveu o cérebro de forma a conseguir fazer vários tipos de representações simbólicas até inventar a escrita. Com a separação dos continentes, cada grupo nómada que permaneceu em cada continente desenvolveu uma linguagem e um código escrito característicos, chegando assim a criar-se uma imensidão de Línguas, que são características dos povos que habitam o globo terrestre.

Como é que a linguagem é adquirida pelo ser humano? Este processo começa logo desde o início da sua vida, o que acontece mesmo na vida uterina, pelo facto de sermos seres falantes e ouvintes. Ou seja, somos seres comunicadores desde que desenvolvemos a capacidade social de vida em grupo (Sim-Sim, 1998). O bebé acaba por entrar em contacto com a Língua, através da audição da voz da sua mãe, do seu pai, do grupo social que o rodeia e do mundo (Piaget, 1982, Freitas *et al*, 2007; Sim-Sim, 2009).

Piaget (1982) afirma que a criança, para desenvolver as suas capacidades plenas, tem de interagir com o meio envolvente, o que pressupõe na criança inúmeras alterações de desempenho, pois esta está constantemente a passar por um processo de assimilação, acomodação e equilibração, através da sua acção/actividade com o meio. O mesmo se passa com o processo de aquisição da linguagem.

É importante considerar os campos do cérebro que estão direccionados para a competência da fala, para que se possa adquirir naturalmente a linguagem. Isso implica um bom funcionamento motor, não só do aparelho fonador, (boca, maxilares, língua, dentes, laringe, cordas vocais) como do auditivo. Subentende-se que ambos têm de estar em pleno funcionamento.

O desenvolvimento da linguagem está totalmente interligado com as trocas comunicativas que a criança tem, pois essas trocas funcionam como modelo. Portanto, é importante ter cuidado como se fala com as crianças. Como o grupo social que rodeia a criança também molda a sua linguagem, este também será uma variável que influencia nela o desenvolvimento da linguagem (Piaget, 1982).

Ora o pensamento está a par com a linguagem e vice-versa e a própria acção do ser humano também influencia estas funções. Richelle (1976) recorre a Chomsky como sendo o teórico mais conhecido, que se interessou por esta temática e ficou conhecido pela sua gramática generativa e transformacional. Chomsky citado por Richelle (1976) considerava impossível pensar na aquisição da linguagem antes de se ter apreendido com exactidão aquilo que a criança já adquiriu, ou seja, antes de o seu meio linguístico ter completado a sua tarefa.

Ruwet citado por Richelle (1976) refere:

“O facto central, de que a linguística sincrónica se deve aperceber, é o seguinte: todo o sujeito adulto falando uma determinada Língua é, em qualquer altura, capaz de emitir espontaneamente ou de se aperceber e compreender um número infinito de frases que, na sua maioria, nunca tinha pronunciado nem ouvido. Todo o sujeito possui, portanto, certas aptidões muito específicas a que poderemos chamar a sua competência linguística” (pag.15).

Nesta perspectiva, pode-se dizer que os bebés já nascem predispostos para apreender a falar, pois quando o começam a fazer, por vezes nomeiam palavras que nunca ouviram dizer (Chomsky, 2007).

Costa citado por Freitas *et al.* (2007) refere que não se pode falar de imitação, isto só demonstra que o bebé não começou do nada (Cada criança possui já à nascença um conjunto de regras que a Língua pode ter, não necessita de aprendê-las. A sua tarefa acaba por ser a de observar a forma como é utilizada a Língua, que é falada no meio social que a rodeia.

A linguagem é uma capacidade inata da espécie humana e o seu desenvolvimento é influenciado por estímulos exteriores ao sujeito pensante. Piaget (1982) na sua teoria cognitiva concluiu que a actividade intelectual não pode ser separada do funcionamento “total” do organismo, começando pela descoberta até à reorganização mental em busca do equilíbrio. O indivíduo cresce cognitivamente através da sua acção com o mundo que o rodeia. Um sujeito passa por assimilar coisas novas, para de seguida acomodar o que lhe provoca um desequilíbrio, acabando por interiorizar o apreendido e entrar numa situação de equilíbrio. Ao longo da vida (crescimento), o ser humano passa constantemente por estas etapas. Nesta

perspectiva, o meio onde a criança está inserida é uma variável indispensável para que a mesma enriqueça as potencialidades linguísticas e conseqüentemente a sua consciência fonológica.

Luria citado por Bouton (1977) refere que o meio familiar onde a criança está inserida influencia a sua própria linguagem. Ora esse meio impõe à criança regras específicas da linguagem que é falada no seio familiar e no grupo social a que pertence. Vigotsky citado por Moscato e Wittwer (1982) refere “*a linguagem é um meio de comunicação ente a criança e o meio*” (pág. 28).

A família é o primeiro e mais importante agente social que molda a linguagem da criança, de forma positiva ou negativa, pois os seus padrões são interiorizados pela criança e têm grande influência no seu desenvolvimento linguístico e emocional. Um dos artigos da Declaração de Salamanca que salienta a importância de uma intervenção precoce em todas as áreas de desenvolvimento que tenha em vista o pleno sucesso de todas as crianças, respeitando sempre o seu perfil de aprendizagem, menciona a família. Os primeiros educadores são as famílias, como é referenciado na Declaração de Salamanca:

“... Encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais... investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva”.

Luria citado por Vygotsky (1987) afirma que todas as actividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam por se irem edificando num produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Portanto, as aptidões cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são limitadas por factores congénitos. São o resultado das actividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura que rodeia o indivíduo. A história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são factores cruciais que determinam o seu crescimento cognitivo e a sua personalidade. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem um papel crucial na forma como a criança aprende a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras (Thomson, 1992).

Vygotsky (1987) diz haver uma clara compreensão das relações entre pensamento e Língua, logo subentende-se que existe uma dependência do desempenho cognitivo e ambos se inter-relacionam. Desta forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do carácter do indivíduo.

Um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky (1987) é o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver os problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Por outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento auto-suficiente" que abrange todas as funções e actividades que a criança consegue desempenhar pelos seus próprios meios, sem ajuda externa. A "zona de desenvolvimento proximal", por sua vez, abrange todas as funções e actividades que a criança, ou o aluno, consegue desempenhar, se tiver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professores, professor de outra Língua, entre outros dentro do rol de relações da criança), assim como um colega que já tenha desenvolvido essa aptidão requerida.

Deste modo, percebe-se que a "zona de desenvolvimento proximal" é de grande relevância em todas as áreas educacionais. Uma implicação importante é o facto de a criança se incluir num meio de natureza social, que lhe influencia o desenvolvimento da inteligência, através da acção daqueles que a cercam (Vygotsky, 1987).

De acordo com Vygotsky (1987), uma característica essencial do ser em crescimento é que ele vai provocando vários processos de desenvolvimento interiores, os quais funcionam apenas quando a criança interage com o ambiente social e com as descobertas que faz. Piaget (1982) considera a variável ambiente (meio social) tal como Vygotsky, no entanto Piaget (1982) considera que a própria acção que a criança constrói com o meio que a rodeia e será o motor de arranque para as aquisições globais da criança, incluindo a linguagem. A aquisição oral será espontânea, como é fácil de compreender. Ao ouvir, apreende-se e interioriza-se, logo "brota" a fala (Língua), considerando-se mais visível na infância, onde existe uma grande plasticidade do cérebro humano para a aprendizagem das competências gerais (Vygotsky, 1987 e Piaget, 1982). Richele (1976) realça a importância do meio envolvente emocional e cultural em que a criança está inserida, afirmando: "*A função do meio ambiente linguístico está extremamente dependente de factores relacionais extralinguísticos que provêm do ambiente sócio afectivo e... do ambiente sociocultural*" (pág. 36). Interessa ainda referir Sim-Sim (1998) que faz a distinção entre a comunicação e a linguagem, sendo a comunicação um processo activo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem (linguagem) entre dois ou mais intervenientes. Logo, para que haja comunicação é necessário haver troca de saberes, implicando um emissor e um receptor e uma mensagem, expressa por um determinado canal da comunicação. Para se comunicar é preciso um emissor e um receptor (o qual ouve a mensagem) e para que haja compreensão é necessário que exista um código, que será um conjunto de sinais usados para

transmitir a mensagem. A linguagem é esse código, que tanto pode ser a Língua natural, a Língua gestual, o código Morse, o braile ou outro tipo de códigos criados pelo próprio ser humano pensante.

Sim- Sim (1998) refere que a comunicação verbal que o ser humano possui é a mais complexa de todos os códigos. A linguagem é um dos meios utilizados para se comunicar. O emissor, de acordo com as suas potencialidades linguísticas, usará o meio de comunicação adaptado ao receptor que tem à sua frente, por forma a lhe facilitar a compreensão da mensagem. Essa mensagem poderá ser extralinguística (gestos, postura corporal e as expressões faciais), ou para-linguística (a entoação, as pausas, hesitações, a velocidade e o ritmo das produções).

Sim-Sim (1998) cita o termo "linguagem" segundo a American Speech-Language-Hearing Association como *"um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o ser humano comunicar e pensar"* (pág. 22). Compreendemos então que cada grupo de homo-sapiens que se adaptou à vida em vários continentes teve "de criar um código específico que mais tarde se transformou numa linguagem específica". Sim-Sim (2009) assim como Piaget (1982), Skinner citado por Ricchele (1976) e Vygotsky (1987), consideram que a linguagem é intrínseca ao ser humano e sem ela é difícil ao ser humano viver em sociedade.

A linguagem é observável, através da oralidade/fala, seguindo-se a escrita, que nas primeiras comunidades teve uma fase rudimentar nas pinturas rupestres, hieróglifos do templo de Karnac em Tebas, até os mais diferentes pictogramas e códigos escritos que existem. Ao iniciar o processo da fala, o ser humano, para além de desenvolver a criatividade, (ao criar os diferentes códigos e diversos modos de passar a mensagem), estabelece também a novidade e a arbitrariedade como características da própria comunicação verbal de cada comunidade. Sim-Sim (1998) refere que cada Língua é característica da espécie e diz-nos que *"é por mera convenção que, em Português, a cadeia de sons que origina a palavra adeus possui significado de despedida, ou que as expressões gostam de ti se associam a um sentimento"* (pág. 24).

Entrando na especificidade da Língua Portuguesa, temos a palavra "saúde", que nas outras Línguas não é considerada. Logo, o seu significado expressa um sentimento que é muito difícil de ser traduzido e entendido pelas outras Línguas.

Para a compreensão dos sons da Língua, entra-se no campo da fonologia. Para compreendermos a formação das palavras entramos no campo da morfologia. Ao considerarmos a construção de frases, entramos no campo da sintaxe. Subentende-se que no desenvolvimento humano tudo está interligado e a criança adquire todos os componentes da

linguagem oral, desde a sua infância até à aquisição da linguagem propriamente dita, que se dá de forma plena entre os 4 e 5 anos de idade, sempre que esteja num ambiente favorável e as suas capacidades cognitivas estejam em pleno funcionamento (Freitas *et al.*, 2007; Sim-Sim, 2009).

A criança inicia o seu desenvolvimento linguístico desde o choro, os balbucios até à linguagem oral propriamente dita que, com a frequência do pré-escolar e das suas vivências dentro do seu grupo social, se tornará mais elaborada ao nível do vocabulário e regras gramaticais. A criança vai adquirindo o género masculino e feminino e as regras gramaticais, sem se aperceber, tendo em conta as relações de comunicação que vai estabelecendo com os diferentes agentes de comunicação. Neste estudo, o grupo de crianças participantes está numa fase de aquisição da leitura, pelo que vamos dar mais ênfase à fase da decifração dos grafemas em fonemas, para depois chegarmos à leitura e à escrita.

Assim, transcrevemos o quadro descritivo 1 ([anexo26](#)) do desenvolvimento da linguagem, para realçar que estas aquisições reflectem a norma, mas não nos podemos esquecer que cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvimento e que o mesmo depende das vivências que tem. Voltamos a salientar a influência que têm os agentes sociais e os instrumentos linguísticos que rodeiam a criança como primordiais para que a mesma obtenha sucesso na aquisição da leitura e na futura capacidade de análise da Língua.

Os factores de aprendizagem da criança são a família, a sua interacção com o meio social, o contacto com a literacia e outros meios onde a linguagem oral e escrita estejam presentes, a frequência do Jardim-de-Infância, a alimentação, as relações emocionais e os órgãos que nela possibilitam essa capacidade, além de outros mais.

É de reforçar que os intervenientes neste processo terão de usar a fala de uma forma adequada e orientar a criança a autocorrigir-se de uma forma construtiva e não criticista, pois a criança está numa fase de aquisição que lhe é inata e o adulto/educador é sempre o seu exemplo.

Resumindo o que foi referido atrás, concordamos com Sim-Sim (2009), quando afirma “*Falar bem para escrever bem*”.

2.1.2. Condições biológicas necessárias

Acabámos o capítulo anterior referindo que as capacidades biológicas têm de estar a funcionar normalmente, para se conseguir ter uma boa aquisição da linguagem e um bom desempenho. Por vezes, o ambiente onde a criança se insere não será o mais propício para que obtenha um bom desenvolvimento da linguagem. Isso poderá levar a problemas de consciência fonológica e futuro insucesso na aquisição da leitura.

A parte biológica também poderá ser uma barreira para que o desenvolvimento da consciência fonológica se faça naturalmente, de acordo com as várias fases do desenvolvimento da criança.

Todas as funções no desenvolvimento humano partem do nosso cérebro e nomeadamente das ligações neurológicas estabelecidas entre os neurónios e as suas extremidades, que transmitirão os estímulos/informação, de modo a obter uma resposta específica de cada órgão. No caso da linguagem, será o aparelho fonador, com os seus constituintes, o que activa zonas do cérebro responsáveis por um bom desenvolvimento ao nível da fonologia.

A fala pode ser definida como um conjunto de mecanismos do aparelho fonador que se movimentam de acordo com uma resposta solicitada por um estímulo neurológico. Bouton (1977) distingue dois aspectos na produção da fala: um aspecto dinâmico, que corresponde a uma boa produção linguística de acordo com as regras e um aspecto estático, que se pressupõe com a própria essência da linguagem humana.

Bouton (1977) afirma que o sistema nervoso tem como células principais os neurónios e define *“o neurónio é constituído por um corpo, cujo protoplasma cerca um núcleo e o seu nucléolo. O protoplasma forma prolongamentos curtos, a maior parte das vezes, ramificados-os dentritos. Prolonga-se ele próprio por um eixo protoplásmico regularmente calibrado, o axónio. O axónio emite de espaços a espaços ramos colaterais”* pág. (42-43).

Bouton (1977) também descreve brevemente o funcionamento do cérebro. Os neurónios possuem filamentos finos que são os responsáveis pela transmissão dos impulsos nervosos e consequente resposta solicitada pelo estímulo, seja ao nível da fala, do medo, do riso e outros. Nessas extremidades filamentosas, as trocas de estímulos são efectuadas com a ajuda das extremidades existentes nos neurónios, que se juntam a outras extremidades de outros neurónios e assim se fazem as trocas de informação.

O cérebro está dividido em dois hemisférios: o direito e o esquerdo. O hemisfério esquerdo é o responsável pela função da linguagem e pelas actividades complexas e o

raciocínio matemático. O hemisfério direito é responsável pela noção de espaço, identificação de padrões e formas.

As convoluções do tecido nervoso que recobrem os hemisférios cerebrais permitem que estes sejam divididos em áreas menores denominadas de lobos: frontal (na parte frontal do crânio), parietal (na parte superior medial-posterior de cada hemisfério), temporal (na parte lateral do crânio, na frente do lobo occipital próximo as têmporas) e occipital (na parte posterior dos hemisférios cerebrais).

A área da Broca será a que tem mais importância para o nosso estudo, pois é a responsável pela produção da fala e pelas articulações do som.

O córtex parietal está dividido em quatro áreas funcionais: área cortical sensorial primária (localizada nos lobos parietais, na parte medial-superior da cabeça), que recebe as informações sensoriais provenientes de diversos receptores sensoriais espalhados pelo nosso corpo (pele, músculo, juntas, órgãos internos e papilas gustativas); a área sensorial secundária, relacionada com as sensações de dor; o córtex gustativo primário, relacionado com as sensações de paladar; a área associativa parietal, que processa informações relacionadas com o tacto, a visão e a percepção do próprio corpo e dos objectos que o cercam; a área cortical de associação posterior, que serve para a análise, interpretação e integração do significado final de quase todas as informações sensoriais, recebidas através das áreas primárias.

O córtex temporal corresponde à área auditiva primária, às emoções e funções mentais, como a memória e a linguagem e recebe e processa informações auditivas, contribuindo também para a estabilidade e equilíbrio corporais.

Bouton (1977) refere que a área cortical auditiva primária, localizada no lobo temporal de cada hemisfério, tem a função de análise dos sinais auditivos complexos, como os que estão presentes na fala humana. Na parte posterior do lobo temporal registam-se as experiências na memória, dos acontecimentos e emoções a ela ligadas. Está localizado na parte posterior do lobo esquerdo onde existe, a área de Wernicke, que é de extrema importância para a produção e compreensão da fala dos seres humanos. Uma lesão nessa área produz uma afasia receptiva. O córtex occipital é o responsável por receber e processar os estímulos e informações visuais que chegam aos olhos.

Bouton (1977) afirma que as informações provenientes de diversas partes do córtex são integradas nas chamadas áreas corticais.

O canal de comunicação necessita sempre de um emissor e um receptor, pelo que implica uma resposta dos órgãos que têm essa função (Sim-Sim, 1998). O aparelho fonador corresponde ao conjunto de órgãos, que estando em funcionamento pleno, produzem o que

chamamos a Fala. Para além do aparelho fonador temos de considerar também o aparelho auditivo como órgão adjacente a este processo, pois através dele recebemos a mensagem oral para depois ser decodificada através dos neurónios. Só depois o ser humano dá a resposta solicitada (Martins, 1996).

Um grupo de estudiosos dos fenómenos neurológicos, Shaywitz, Shaywitz, Pugh, Fulbright, Constable, Mencl, Shankweiler, Liberman, Skudlarski, Fletcheri, katz, Marchione, Lacadie, Gatenby e Gore (1998) utilizaram tarefas que objectivavam avaliar as várias zonas do cérebro e a sua importância durante a realização das tarefas de leitura. Identificaram três áreas, no hemisfério esquerdo, que desempenham funções chave no processo de leitura: 1. O Girus inferior-frontal; 2. A área parietal-temporal; 3. A área occipital-temporal.

A região do Girus inferior - frontal é a área da linguagem oral e é a zona onde se processa a vocalização e articulação das palavras (aparelho fonador) e onde se inicia a análise dos fonemas.

O aparelho auditivo tem uma função importante nesta competência da aquisição da leitura e da escrita. Se uma criança ouvir bem e fizer o processamento de todos os sons da palavra, terá maior probabilidade de sucesso na tarefa da leitura e da escrita. Passando esta fase neurofisiológica, interessa-nos agora falar sobre a noção essencial do nosso estudo: a consciência fonológica, que tem a ver com os sons da Fala.

2.2. O que é a consciência fonológica? Noção e Constituintes (níveis)

O domínio da fonologia inicia-se a partir do início da vida do bebê, desde que usa os sons vocálicos produzidos através da laringe, até ao domínio dos fonemas da Língua, em diferentes contextos de sílaba, palavra ou frase. Como já referimos, deve falar-se bem para melhor comunicar, o que pressupõe que as representações fonológicas, através da consciência dos elementos da oralidade, devem estar bem desenvolvidas na oralidade e na escrita da Língua (Lima, 2009).

Existem três tipos de processos para que a criança chegue à descodificação do código escrito. O primeiro tem a ver com a fase inicial da comunicação, aprendizagem da fala e suas regras. Este corresponde à iniciação da pré-leitura e leitura, que dependem da aquisição da linguagem.

Compreende-se pois, que as primeiras tentativas de escrita efectuadas pela criança, se remetem para a escrita silábica, ou seja, para uma natureza intuitiva da unidade Sílaba, como se vê na figura 1 de Freitas e Santos citados por Freitas *et al.* (2007).

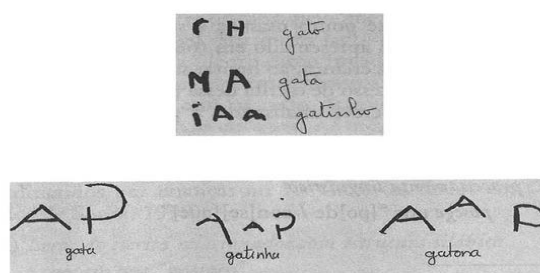


Fig. 1 Representa a pré-escrita das crianças.

A figura 1 representa o número de grafemas (os tais códigos escritos aleatoriamente) desenhados por uma criança em idade pré-escolar e que coincidem com o número de sílabas da palavra representada, ou seja, o número de sons silábicos que a mesma distingue, quando ouve a palavra. Nesta fase, a criança considera a Sílaba como uma unidade e nessa perspectiva representa-a como uma única representação alfabética (escrita).

A criança faz corresponder o código alfabético por ela interiorizado, mas com um sentido aleatório perante o conjunto de sons que ouve ou que escreve (um grafema, dois grafemas ou três grafemas), conforme os sons específicos (fonemas) que a criança ouve e que correspondem às paragens que foram produzidas ao ser pronunciada a palavra na sua globalidade.

É usual que uma criança desta idade associe as palavras que ouve ao seu quotidiano, uma vez que ainda se encontra numa fase concreta da realidade. A palavra ouvida pela criança

poderá ser pequena ou grande, dependendo do que representa para si. Por exemplo, a palavra “mesa” poderá ter para a criança uma representação da realidade grande, pois a “mesa” é grande. Ao contar uma história, ou qualquer acção que lhe tenha acontecido, uma criança pode de igual modo utilizar na sua expressão de pré-escrita grafemas com o significado de uma sílaba, pois é usual observar-se um conjunto de duas ou três letras seguidas, na expressão escrita da criança.

Seguem-se a consciência linguística e a consciência morfológica. Através das mesmas, a criança adquire a leitura e a escrita, pois ambas se completam uma à outra. O ser humano nem se apercebe dessas fases, pois indirectamente já fazem parte do seu discurso.

Marec-Breton e Gombert citados por Mota (2007) definem o princípio da linguística, mencionando que a escrita combina duas noções: o princípio fonográfico, directamente ligado com a consciência fonológica (ligada ao som da Fala) e o princípio semiográfico, que corresponde às sílabas que constituem as palavras implicando a morfossintaxe e o léxico. Existe uma relação dual entre a linguagem oral, que está inteiramente ligada com a consciência fonológica e a linguagem escrita (morfossintaxe).

Mota (2007) citando Mann e baseando-se nos seus estudos em várias Línguas, afirma que quanto mais transparente for uma Língua, mais facilmente os fonemas corresponderão a um só grafema e mais fácil é para a criança compreender o princípio alfabético, tornando-se menos relevante a importância do princípio morfológico, por já corresponder à estrutura fonológica. Mota (2007) cita Carlisle e Fleming “*para demonstrar a relação entre a consciência morfológica e a alfabetização, tendo como língua de estudo a língua inglesa*”. Mota (2007) refere as autoras anteriormente citadas, afirmando que existe uma ligação próxima entre os morfemas e a compreensão da leitura. No entanto, o resultado do estudo de Mota (2007) foi inconclusivo, devido à autora não ter tido em conta a variável da consciência fonológica.

Garcia, Campos e Aoki (2006) recorrem aos estudos de Bradley; Briant (1983); Roazzi; Dowker (1989); Catts (1991) reafirmam a correspondência que existe entre o contacto que a criança mantém com as estruturas fonológicas das palavras (código oral e escrito) desde muito cedo e o sucesso da criança a aquisição da leitura.

Castelo, (200, 2010) na sua investigação sobre a relação entre a consciência fonológica e a leitura recorre aos estudos efectuados desde os anos 70, tais como (e.g. trabalho pioneiro de Liberman et al., 1974; trabalhos do grupo de Bruxelas, como Morais *et al.*, 1979; textos do grupo de Oxford, como Bradley e Bryant, 1991; revisões sobre este domínio de investigação, como Gombert, 1990 e Castles e Coltheart, 2004; outros trabalhos, como Ryder et al., 2008). Castelo (2007, 2010) refere que estes estudos têm permitido uma crescente delimitação do

conceito de consciência fonológica, a proposta de diferentes tarefas para medição e promoção desta capacidade e a identificação de associações entre esta capacidade e outras competências como a leitura, a escrita e a linguagem oral. Alguns destes trabalhos mostram igualmente como o conhecimento ortográfico interfere no desempenho em tarefas de consciência fonológica, sobretudo nos indivíduos que já terminaram o processo de iniciação à leitura e à escrita (e.g. Treiman e Cassar, 1997; Ventura *et al.*, 2001; Veloso, 2003, Teberosky, 1990).

No nosso estudo referenciamos os estudos efectuados por Silva (1997, 2003, 2004), Rosner e Simon (1971), Gombert (1990), Yopp (1995) citados por Silva (2002), Pestun (2005), Ramos *et al.* (2004), Horta e Martins (2004), Martins e Silva (2006); Sim-Sim (2009); Ryder *et al.*, (2008) e Morais (2009) referenciados em Castelo (2007, 2010) entre outros e todos consideram haver uma relação ascendente no que concerne à influência da consciência fonológica no sucesso da criança na leitura.

A maior parte destes investigadores estudou o progresso na leitura e na soletração em crianças inglesas, tendo para isso realizado uma pré-avaliação e uma pós-avaliação. Os autores concluíram haver uma forte relação preditiva entre a consciência da rima e o desempenho posterior na leitura. Freitas *et al.* (2007) citam outros estudos com crianças, de entre os quais, o de Muter e colaboradores que mostraram que as medidas de sensibilidade fonológica, como a reconstituição e a supressão de fonemas em posição inicial e final de palavra, são bons indicadores de sucesso na fase inicial de aquisição da leitura e escrita

Assim, a consciência fonológica é um objecto de estudo no processo da aquisição da leitura e é hoje aceite como um forte preditor do desenvolvimento da leitura.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) definem a consciência fonológica como: “ (...) a capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (pág.48).

2.2.1 Tipos de consciência fonológica

Se pensarmos na unidade Palavra e na capacidade que a criança tem de isolá-la num contínuo de Fala e na capacidade que tem em identificar as unidades fonológicas no seu interior verificamos que essas capacidades se enquadram em três tipos ou níveis:

Consciência silábica ou divisão silábica -A capacidade que a criança tem para isolar sílabas (junção de sons – Fonemas). Exemplo: palavra “pratos” - (pra- tos).

Palavras	Sílabas				Total
Banheira	ba	nhei	ra		3
Compras	com	pras			2
Telefone	te	le	fo	ne	4

Lista 1. Consciência silábica

Consciência intrassilábica/divisão dos sons (Fonemas) entre as sílabas, que corresponde à identificação dos sons distintos das sílabas/palavras.

A criança, ao isolar unidades dentro da sílaba, revela a consciência dos sons (fonemas) específicos de cada sílaba.

Segundo Paes e Pessoa (2005) a consciência intra-silábica caracteriza-se pela habilidade de conhecer que as palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema e menores que uma sílaba

Tendo em linha de conta os casos em que as sílabas são triplas, a divisão é feita pelo som único que duas consoantes produzem, acrescentando a vogal para a formação das sílabas. Exemplo: palavra br. a-ç.os. No caso das sílabas duplas, a criança separa a consoante da vogal que compõe a sílaba. Exemplo: palavra d.a-d.o.

Para melhor se perceber a noção de consciência intrassilábica nas sílabas pertencentes às palavras elaborámos o seguinte quadro exemplificativo.

Palavras	Sons entre sílabas				Total
Banheira	b-a	nh-ei	r-a		6
Compras	c-om	Pr-as			6
Telefone	t-e	l-e	f-o	n-e	8

Lista 2. Consciência intrassilábica (sons distintos).

Consciência Fonémica

Ora os segmentos sonoros das palavras são os constituintes das sílabas e palavras – Fonemas- Destacam-se as vogais, as semi-vogais, e as consoantes.

As vogais são sons produzidos sem obstáculos para a passagem de ar, que passa livremente pela boca, oriundo do pulmão.

As consoantes são fonemas produzidos através da obstrução do ar proveniente do pulmão, precisando de uma vogal para ser emitidos. Esses obstáculos podem ser totais ou parciais, a partir da posição da língua e dos lábios.

As semivogais acompanham sempre uma vogal, formando sílaba com ela. Na língua escrita as semivogais são representadas pelo "i" e "u", podendo em alguns casos serem representadas pelo "e" e "o".

Freitas *et al.* (2007) enumeram os constituintes da Língua, como sendo: as vogais, semivogais e as consoantes, que são produzidas através do aparelho fonador e estão dependentes da acção dos diversos componentes desse aparelho. Assim os sons produzidos podem ser: nasais, abertos, fechados, vibratórios, oclusivos, labiais, fricativos.

Freitas *et al.* (2007) referem alguns estudos, destacando-se Freitas e Santos (2001), Andrade e Viana (1996), Duarte e Freitas (2000), Mateus, Falé e Freitas (2005), nomeando o esquema realizado pelos autores a que recorreram e está descrito na lista 3, para clarificar o tipo de sons que o aparelho fonador produz para chegar à Fala/Língua.

Modo de Articulação	Ponto de Articulação
<u>Oclusivas</u> [p, b, t, d,] - (obstrução total à passagem do ar na cavidade oral).	Labiais (intervenção de ambos os lábios) e labiodentais / intervenção do lábio inferior e dos dentes do maxilar superior).
<u>Fricativas</u> [f, v, s, z, ʃ, ʒ]- (saída do ar em fricção entre os articuladores).	Dentais (ápice da língua junto da zona posterior dos dentes do maxilar superior) e alveolares (ápice da língua junto dos alvéolos).
<u>Líquidas</u> (<u>laterais</u> - fluxo de ar libertado pelas zonas laterais do dorso da língua e <u>vibrantes</u> - movimento vibratório de um articulador) [l, λ, r, R].	Pré-palatais e palatais (dorso da língua junto do palato duro).
<u>Nasais</u> [m,n,ŋ] - (obstrução total na cavidade oral, com fluxo de ar atravessando as cavidades oral e nasal).	Velares (raiz da língua junto do véu palatino) e uvulares (movimento da úvula).

Lista 3. Consoante quanto ao tipo de articulação (Freitas et al., 2007).

Freitas e Santos citados por Freitas *et al.* (2007) chamam a atenção para que se tenha uma boa consciência dos sons da fala, implica um pleno funcionamento do aparelho articulatorio (articulação das palavras) e auditivo. Logo facilita o processo de aquisição da leitura e escrita.

Quanto à intervenção das cordas vocais Freitas *et al.* (2007) consideram que as consoantes podem assumir vários sons como está explicitado na lista 4.

Não vozeadas (ou surdas)	Ausência de vibração das cordas vocais	[p, t, k, f, s,]
Vozeadas (ou sonoras)	Vibração das cordas vocais	As restantes consoantes do Português, bem como todas as vogais e semivogais.

Lista 4. Tipo de consoantes vozeadas ou vibratórias (Freitas *et al.*, 2007)

Freitas *et al.* (2007) baseando-se nos estudos de Andrade. e Viana (1996), Duarte e Freitas (2000) e Mateus, Falé e Freitas (2005) que as vogais acabam por assumir um papel importante nesta tarefa da leitura e escrita. Dividem as vogais quanto aos diferentes sons que podem ter numericamente e são catorze.

As semivogais são as que tem os sons mais pequenos e são quatro. Todas elas diferem umas das outras ao nível dos sons da fala, da articulação e da saída de ar através da cavidade oral (Sim-Sim, 2009).

A semivogal tem uma duração de som menor que a vogal, dependendo também da posição que ocupa na sílaba (distinguindo-se em tons alto, médio e baixo) e da articulação (local onde se dá o movimento articulatorio) dando origem aos termos aberto e fechado.

Duas outras propriedades permitem distinguir as vogais e as semivogais e são: as vogais orais (o fluxo de ar percorre apenas a cavidade oral) e as vogais nasais (o fluxo de ar percorre as cavidades oral e nasal).

Na Lista 3 retirada de Freitas *et al.* (2007) está representado o tipo de vogais existentes segundo as articulações, a cavidade bocal e nasal:

9 Vogais orais	Vogal em pa Vogal em da Vogal em de	Vogal em pé Vogal em dê Vogal em ti	Vogal em pó Vogal em dor Vogal em du
5 Vogais nasais	Vogal em sã	Vogal em lente Vogal em pintou	Vogal em som Vogal em um
2 Semivogais orais	Semivogal em sai	Semivogal em pau	
2 Semivogais nasais	Semivogal em pó	Semivogal em pão	

Lista 5. Vogais (Freitas *et al.*, 2007).

É com base neste sistema fonológico que é composto por vogais e consoantes que a criança aprende a ler. Este tem características específicas e a criança ao perceber esta dinâmica conseguirá fazer a decifração de sons em grafemas e chegar à leitura (Sim-Sim, 2009).¹

De acordo com o postulado na fonologia estrutural europeia: “*um fonema é uma unidade abstracta fonologicamente distintiva sendo possível estabelecer um contraste de significado no interior de um par mínimo*”.

Mateus, Brito; Duarte, Faria, Frota, Matos, Oliveira, Vigário e Villalva citados por Freitas *et al.* (2007) afirmam que os pares mínimos são constituídos por fonemas diferentes. Assim, duas palavras constituem um par mínimo se apresentarem uma diferença de significado devido à alteração de um único segmento como, por exemplo, bota e bola, que têm significados diferentes, mas apenas se distinguem num som (e.g.” t” e” l”), que corresponderá a um segmento fonológico ou fonema da Língua.

A criança nesta última tarefa isola os sons dos fonemas e já revela uma consciência fonémica ou divisão fonémica.

A criança dividirá a palavra em cada grafema ou grafemas correspondentes ao fonema com que é escrita. Os grafemas correspondem a um fonema (som) característico do sistema alfabético. Voltando à palavra “pratos”, a criança fará - (pr.a.t.o.s)

Para melhor se perceber a noção de consciência fonémica elaborámos o seguinte quadro exemplificativo:

Palavras	Fonemas	total
Banheira	b-a-nh-ei-r-a	7
Compras	c-om-pr-as	6
Telefone	t-e-l-e-f-o-n-e	8

Lista 6. Número de fonemas (consciência fonémica).

Marec-Breton e Gombert (2004) citados por Mota (2007) referem que para definir fonema sendo uma estrutura de maior complexidade que precisa de ser treinada claramente.

Mota (2007) com o seu estudo conclui que a capacidade para segmentar as palavras em unidades silábicas e em unidades fonémicas aumenta com a idade escolar. Silva (2002)) recorre a Liberman *et al.* (1974) que também chegaram às mesmas conclusões. Assim, a criança parte da consciência da palavra para a consciência das outras unidades fonológicas inferiores -

¹ Para compreender melhor esta temática dos sons produzidos pelo aparelho fonador e seus constituintes consultar o livro Martins, Maria Raquel Delgado, 1998. *Ouvir falar- Introdução à Fonética do Português*. Lisboa. Editor Caminho.

constituintes silábicos ou intrassilábicos e para consciência fonémica. Ou seja, parte do todo para o particular.

Em relação às fases seguintes da consciência fonológica - intrassilábica e fonémica - a criança conseguirá fazer essa tarefa quando entrar no mundo complexo da fala e da escrita, isto é, quando conhecer o princípio alfabético e as regras de constituição das sílabas.

Para que isso aconteça, a criança terá de estar num estágio de maturidade linguística/cognitiva em que já domina a leitura e a sua dinâmica específica. Deste modo, a criança percebe o princípio alfabético (a nomenclatura das consoantes, as vogais - Fonemas) e as noções morfossintáticas, que lhe são próprias.

Existem duas maneiras de formar as sílabas: juntar às vogais uma ou duas consoantes ou juntar duas ou três vogais a uma ou duas consoantes. As vogais juntas obtêm a nomenclatura de ditongos orais e nasais. As sílabas acabam por formar as palavras e um conjunto de palavras forma uma frase, o que já implica regras de morfossintaxe e de semântica (Martins, 1996; Martins e Silva, 2006; Silva, 2003, 2007).

Estudos de Liberman, Cooper, Sankweiller e Studdert-Kennedy e de Turner e Rohl citados por Silva (2002) consideram que a capacidade necessária para identificar um fonema específico normalmente se sobrepõe à capacidade de identificação de outro fonema e assim sucessivamente, até se chegar à decifração propriamente dita. Numa última fase, esta identificação far-se-á fotográfica e automaticamente, na medida em que a criança já possui a consciência de entidades que são intrinsecamente abstractas e complexas e que lhe exigiram um mecanismo cognitivo mais complexo.

A capacidade para lidar com os componentes fonéticos das palavras surge à medida que a criança apreende as correspondências grafo-fonéticas. O que implica a compreensão do sentido das palavras que está a ler, através da sua interpretação/ descodificação e do conhecimento das funções cognitivas superiores que correspondem à metalinguagem.

2.2.2. As sílabas e os constituintes silábicos.

As Sílabas são compostas de fonemas e são as unidades para formar as Palavras, pois estas são a junção das Sílabas. Existem casos especiais de formação das Sílabas, tais como: uma só Sílabas poderá formar uma palavra, exemplo: “rei, pé” (Silva, 1997, 2002, 2003, 2004; Sim-Sim *et al.*, 2008; Sim-Sim, 1998, 2009; Martins, 1996, Martins e Silva, 2006; Freitas *et al.*, 2007; Viana, 2007, 2008; Lima, 2009).

Freitas *et al.* (2007) consideram que cada Sílabas tem as suas características específicas e que existem regras próprias para a sua formação.

Para a criança entender a noção de Sílabas será importante saber: a Sílabas é a junção de vários grafemas, que ocupam uma posição característica dentro da própria Sílabas.

Viana (2007) define: “ (...) *A sílabas constitui uma unidade gramatical estruturadora do conhecimento fonológico, desempenhando um papel fundamental na aquisição e no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita*” (pag.49).

Henriques (2009) ao definir - Sílabas- recorre aos estudos de Mateus, Brito, Duarte, Faria, Frota, Matos, Oliveira, Vigário e Villalva, os mesmos dizem “*A sílabas é uma construção perceptual, isto é criado no espírito do ouvinte, com propriedades específicas que não decorrem da simples segmentação fonética das seqüências de segmentos. Na realidade, a sílabas tem uma estrutura interna organizada hierarquicamente.*” (pag 40).

Henriques (2009) refere que facilmente se compreende que uma ou duas consoantes sozinhas (segmentos) dificilmente assumirão o seu som sem uma vogal (sílabas dupla e tripla). Pelo que existe uma relação de dependência entre as mesmas.

As vogais ora podem assumir sons abertos ou sons fechados e nasais. As vogais que têm um som mais pequeno têm a denominação de - semivogais- sem elas é impossível chegar à formação da Sílabas e assumem a nomenclatura de Núcleo.

É fácil de compreender que a Sílabas possui uma organização interior e de dependência perante os segmentos que a formam. As Sílabas diferem umas das outras conforme as diferentes posições que ocupam para se chegar ao produto final - Sílabas- que as unidades fonológicas ocupam e os constituintes internos (Ataque, Núcleo e Coda). Se a Sílabas for constituída por um único segmento, temos o - núcleo- e um único som final. (e.g. água).

Na Sílabas, a rima (R) é um constituinte que é somente formado por vogais e ditongos.

A consoante que antecede a rima é designada por ataque (A). Assim, a unidade Sílabas divide-se em sub-unidades principais: o ataque e a rima. Estes podem ser ou não ramificados.

A rima divide-se em núcleo (N) e coda (C). Por exemplo, na primeira Sílabo da palavra sal.ta, /s/, preenche o constituinte “Ataque” e /al/ é o constituinte “Rima”, que /a/ é o Núcleo e o /l/ é a “Coda”.

O **Ataque** é o constituinte da Sílabo que ora é constituído por nenhuma, uma e duas consoantes à esquerda da vogal

Existem três tipos de ataque: **Ataque vazio** aqui a consoante não é necessária como é o caso da palavra “á-gua”; **Ataque simples** só uma consoante é precisa para formar o som seguida da vogal, como é o caso da Sílabo da palavra ex.: pé; **Ataque ramificado** para formar um segmento são precisas duas consoantes, seguidas de uma vogal: pr.e-go.

Todas as consoantes da Língua Portuguesa podem ocorrer em ataque simples. O mesmo não acontece no ataque ramificado. Apenas algumas combinações são possíveis e estão as representadas na lista 1

Ataque ramificado		
oclusiva+vibrante	Pr.o-va; tr.i-bo; cr.i-me	Br.a-vo; dr.a-gão; a-gr.a-do
oclusiva+lateral	Pl.a-no; a-tl.e-ta; cl.i-ma	Bl.u-sa; gl.o-bo
fricativa+vibrante	Fr.i-to	li-vr.o
fricativa+lateral	Con-fl.i-to	

Lista 7 de diversos tipos de ataque (Freitas et al., 2007).

Nas palavras “carro” ou “massa”, a segunda Sílabo é constituída por ataque ramificado. As sequências gráficas repetidas **rr** e **ss** representam, respectivamente, o som [r] e o som [s]. Ao pedir-se à criança a translineação destas palavras, a mesma deverá ser feita: car-ro e massa. Mas no caso da divisão silábica, a resposta deve ser ca-rro e ma-ssa. No ataque ramificado de nh, lh ou ch, tr, br, e os que são possíveis formar assumem um único som e precisam da vogal para serem consideradas Sílabas.

Freitas *et al.* (2007) recorre a Freitas e Santos e a Mateus, Falé e Freitas que definem a **Rima** como um constituinte silábico que engloba o núcleo e a coda. A sua existência justifica-se pelo facto de nas várias Línguas do mundo existir uma relação fonológica mais forte entre os sons da Coda e do Núcleo, perante os sons do Ataque e os do Núcleo.

O Núcleo é constituído pelas Rima e pela Coda. As Rimas podem ser simples quando o núcleo tem uma vogal e ramificado quando estão presentes no núcleo duas ou três vogais.

Na coda estão presentes, tal como no Ataque só consoantes. Na nossa Língua, a coda é simples, o que implica somente a existência de uma consoante.

O **Núcleo** será o constituinte silábico que domina a vogal da Sílabas, quer esta se encontre ou não associada a uma semivogal ou vogal que formam os ditongos. A vogal aparece logo depois do Ataque e é simples se estiver associada a uma ou duas consoantes - CV- consoante-vogal ou CCV(eg. p.i.ar ou pr.a. ia)- núcleo simples- da rima. Temos que considerar a variante dos ditongos que podem ser crescentes e decrescentes. A rima pode ter duas variantes: nas Sílabas com CGV onde domina um ditongo crescente se a semivogal estiver antes da vogal (eg.p.ia) e nas sílabas com CVG ou CCVG onde domina um ditongo decrescente se a semivogal se apresentar depois da vogal (eg. p.au.ta;toa.lha e compa.nh.ei.ro). Os núcleos ramificados poderão ser constituídos: ditongos que ora assumem um som crescente ou decrescente conforme a articulação, as cordas vocais e intensidade usada pelo aparelho articulatório. Aqui podemos encontrar sílabas duplas e triplas.

A **Coda** é o último constituinte silábico formado por consoantes e ocupam a posição à direita da vogal. A coda na Língua Portuguesa apenas assume a nomenclatura de simples. Nas outras Línguas a coda pode ser ramificada. A coda acaba por corresponder ao chamado dígrafo inverso, como por exemplo: pa.s - ta; ru.s -ga, ma. l - ga; ma .r - co. Ou seja, pode ocorrer uma sílaba com o ataque vazio seguido da rima com núcleo simples e com Coda simples assumindo o nome de Sílabas inversa.

Para melhor se compreender a complexa junção dos grafemas se chegar às Sílabas e mais tarde às palavras, segue-se a lista 2 baseada no esquema de Freitas e Santos (2001) representado em Freitas, *et al.* (2007):

			Formação das Sílabas				
			Ataque			Rima	
			vazio	Ramificado (duas consoantes)	Simples (só uma consoantes)	Núcleo (vogais)	Coda (só consoantes)
Palavra	batráquio	Sílabas	ba		b	a	
			trá	tr		á	
			qui	qu		i	
			o			o	
Palavra	cambalhota	Sílabas	cam		c	a	m
			ba		b	a	
			lho	lh		o	
			ta		t	a	
Palavra	peixinho	Sílabas	pei		p	ei	
			xi		x	i	
			nho	nh		o	
Palavra	papel	Sílabas	pa		p	a	
			pel		p	e	l

Lista 8. Formação das Sílabas

A criança terá de dominar os sons das consoantes e os seus correspondentes respectivos grafemas. Terá de perceber o papel importante das vogais e dos diferentes sons que ocupam na Língua Portuguesa, que a levam à consciência fonológica e ao complexo processo da aquisição da leitura e escrita.

As vogais imprescindíveis neste processo assumem vários sons conforme a posição que ocupam na Rima e outros sons quando estão acompanhadas de acentos graves, agudos, tils e acentos circunflexos. Acabam por ser as regras de fala e leitura da própria Língua Alfabética e a criança vai processando-a e adquirindo-a no seu longo percurso para adquirir a leitura.

2.2.3. Dimensões de consciência linguística: a consciência de palavra, consciência sintáctica.

A consciência fonológica está presente em todas as dimensões linguísticas, assim como na formação das sílabas, e naturalmente nas palavras e frases. Mas nestas duas últimas as crianças terão de processar também funções lexicais, morfológicas e sintácticas. Então a capacidade que a criança tem de pensar sobre a língua e nos seus constituintes, nomeadamente na palavra, deverá intervir na aprendizagem da leitura (Martins, 1996; Silva, 2003).

A consciência da palavra implica aspectos distintos: por um lado, a capacidade que se deve ter para perceber que os textos se compõem por palavras e que estas são “etiquetas fonológicas arbitrárias”, isto é, nomeiam entidades físicas ou abstractas, assumindo funções diferentes conforme a posição que ocupam na frase (distinção entre significante/referente); por outro lado, a capacidade para perceber a palavra enquanto unidade da fala (Silva, 2003).

As crianças em idade pré-escolar ainda têm dificuldade em conceber as palavras como rótulos fonológicos arbitrários e normalmente consideram-nas como um conteúdo conhecido pertencente à sua realidade (e.g. a palavra “banana” é grande, mas para a realidade da criança, ela é pequena). De facto, as crianças desta idade parecem não separar as palavras dos atributos do objecto nomeado; o tamanho das palavras é tomado pelo tamanho dos referentes e a palavra pode ser confundida com as acções que descrevem. Assim, se for pedido à criança que diga qual de duas palavras, é a palavra mais comprida “cobra” ou “formiga” a criança espontaneamente dirá que é a palavra “cobra” por o animal cobra ser maior que o animal formiga. Se lhe pedirmos para dizer uma palavra difícil esta pode dizer “trabalho”, pois os seus pais trabalham muito ou indicar algo que para si seja complexo.

Só mais tarde, entre os 6 e os 8 anos é que a criança atingirá uma maturidade cognitiva para assimilar estas correspondências entre as letras e os sons e a adição dos sons (grafemas) em sílabas e conseqüentemente em palavras e em frases e começar a separar a palavra do indicativo (atributo/objecto/acção/.../) que esta nomeia dando-lhe uma autonomia própria (Sim-Sim *et al.*, 2008).

As palavras são compreendidas enquanto parte de um contexto de maior significado, como por exemplo uma história. O tamanho das palavras começa a ser percebido em função de critérios linguísticos, como o número de sílabas ou letras, e as palavras começam a ser aceites na sua generalidade.

Berthould-Papandropoulou citado em Martins (1996) consideram que a criança aos oito anos se encontrar num período de escolarização significativo conseguindo chegar assim ao

valor gramatical das palavras e ser capaz de definir as palavras (dar categorias/nomes às palavras), enquanto verbos, substantivos, adjectivos, nomes entre outros. A criança começa então a compreender que as palavras que constituem os enunciados escritos são unidades separadas e que se trata de rótulos fonológicos arbitrários e autónomos em relação aos referentes. Está assim a desenvolver conhecimentos que facilitarão o processo de aprendizagem da leitura que, por sua vez, influenciam o seu aprofundamento (Silva, 2007).

Por leitura entende-se o processo de decifração do código escrito em sons e é um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A leitura exige um ensino, não é inata como a linguagem. A criança tem de perceber que existe uma correspondência entre o grafema e o fonema e que as palavras formam frases e que algumas palavras terão denominações de ligação, de espaço, de lugar, de tempo, verbos, nomes comuns, próprios, plural e singular, feminino e masculino no conjunto de uma frase - é a chamada consciência sintáctica, que segundo (Sim-Sim, 2008) é:

“a consciência sintáctica é a capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática. Esta competência traduz-se na possibilidade de realizar juízos sobre a gramaticalidade de um enunciado, de corrigi-lo, caso esteja incorrecto, e de explicitar as regras subjacentes a essa rectificação”, Pág. 63.

A criança à medida que vai crescendo e entrando em contacto com o código escrito terá de dominar os elementos fonológicos da sua língua materna para adquirir fluidez na decifração do código escrito. Terá ainda de controlar todos os elementos de ligação que dão sentido às palavras e frases (morfologia e sintaxe) para perceber o significado do que lê (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

2.3.O Ensino da Leitura: A Decifração

"Escrevendo ou lendo nos unimos para além do tempo e do espaço, e os limitados braços se põem a abraçar o mundo; a riqueza de outros nos enriquece a nós. Leia."

[Agostinho Silva](#)

O ser humano apresenta um modo de funcionamento característico, ao receber os estímulos recebidos do exterior que automaticamente lhe exigem uma resposta. Ao longo do seu desenvolvimento/crescimento, o ser humano estará constantemente a alcançar patamares diferentes de conhecimentos. Primeiro assimila, acomoda e equilibra para assim produzir uma resposta (Piaget, 1982).

No que respeita à linguagem, estas fases processam-se da mesma forma: 1º A criança reconhece as cadeias fónicas ou gráficas. 2º A criança produz as cadeias fónicas ou gráficas dotadas de significados. 3º A criança consciencializa e sistematiza o conhecimento intuitivo da língua.

Sim-Sim *et al.* (1997) e Sim-Sim (2009) nomeiam cinco competências essenciais para que a criança chegue ao sucesso nesta competência e são: 1. Compreensão oral. 2. Leitura 3. Expressão oral. 4. Expressão escrita 5. Conhecimento explícito da língua.

Se a pré-leitora (a criança) estiver em contacto desde muito cedo com um ambiente rico em estímulos orais e escritos, (ouvir histórias ou notícias, conversas ouvir e ver as legendas dos filmes, ouvir televisão e outras...), a sua pré-disposição para a leitura será maior e perceberá/descobrirá intuitivamente que a escrita se organiza em segmentos gráficos. Essas unidades são: as palavras que tem um significado, as sílabas e os fonemas correspondentes às unidades mínimas que têm nomes.

A criança compreenderá que existe uma organização sequencial e posicional das letras, sílabas e palavras e que existem regras que nos obrigam a escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Sim-Sim *et al.* (1997); Sim-Sim (2009) afirmam que a criança ao apreender estes pré-requisitos terá sucesso assegurado na aquisição da leitura e da escrita e interioriza que ao ler o que está escrito, acaba por se relacionar com a linguagem oral.

Então, quanto maior é o conhecimento lexical da criança - nomeadamente, a relação escrita/som, a realização de alguns sons através de diferentes formas gráficas - maior será a sua capacidade de decifração. Segundo Sim-Sim (2009) é: “*a recodificação fonológica, i. e, a tradução de uma sequência de grafemas numa sequência de sons que constituem uma palavra permitindo o acesso ao significado do que está escrito*” (pág. 22)

Sim-Sim (2009) refere também que a nossa língua está inteiramente ligada com o princípio alfabético, pois as palavras escritas são compostas por letras, que estão convencionalmente associadas a segmentos fónicos das palavras da língua oral.

A decifração, segundo Sim-Sim (2009) é a correspondência entre o número limitado de sons da língua e o número limitado de letras do alfabeto, bem como a reflexão que a criança faz dos mesmos (significado).

Frota e Pereira (2004) afirmam que a língua portuguesa possui um sistema de escrita alfabético essencialmente fonémico, que se baseia na relação entre os sons e as letras correspondendo à consciência fonológica. Ora, sem essa capacidade desenvolvida torna-se mais moroso o processo de decifração.

Capovilla *et al.* (2004) e Sim-Sim (2009) consideram que o desenvolvimento da leitura é um processo no qual a criança utiliza diferentes estratégias e que ocorre em três fases sequenciais: a logográfica, a alfabética e a ortográfica.

A fase logográfica é caracterizada por uma leitura de reconhecimento instantâneo de palavras familiares, tomando como referência suas características gráficas evidentes sem levar em conta a ordem das letras na palavra (esta estratégia é muito utilizada para crianças que apresentam dificuldades na aquisição da leitura, utilizando a correspondência da imagem à palavra). Nesta fase, anterior à decifração, a criança ainda necessita da ajuda de imagens para relacionar o código escrito à palavra. Cardoso-Martins e Pennington (2001) e Sim-Sim (2009) afirmam que, no início da aprendizagem da leitura, as crianças não processam as relações entre as letras na grafia das palavras ou entre os sons na sua pronúncia, mas começam a iniciar a sua fase leitora através da formação de uma associação entre uma característica saliente na grafia da palavra ou em torno dela e o seu significado e/ou pronúncia da palavra. Esta estratégia de

leitura chama-se logográfica. Sendo uma estratégia imprecisa (pois palavras com grafias semelhantes podem levar a uma decifração errada) isso dificulta a decifração de palavras desconhecidas.

A fase alfabética é caracterizada pelo início da aquisição do princípio alfabético. A criança necessita também da consciência fonológica, pois recorre-se aos sons das letras que compõem uma palavra, tendo em conta que as primeiras letras formam uma sílaba.

Alegria (1985), Capovilla *et al.* (2004), Castro e Gomes (2000), Freitas *et al.* (2007), Sim-Sim *et al.* (2008) referem que o treino da consciência fonológica, combinado com o ensino da correspondência grafema-fonema, acelera a aquisição da leitura. Pode-se então dizer que existe uma correspondência unívoca entre ambas e, por outro lado, perante esta correspondência unívoca, pode-se antever um défice na consciência fonológica e, logo, um défice na leitura e escrita,

Sim-Sim (2009) cita Walpole e Mckenna pois os mesmos consideram:

“Mesmo os leitores fluentes, embora não pareçam lêem, as palavras processando efectivamente cada letra da palavra, fazem-no contudo de uma forma automatizada, pois o processo de decifração já foi adquirido pelo leitor através dos seus mecanismos cognitivos preparados para tal, estando assim autónomo” (pág.48).

Ao olhar para a palavra escrita, o leitor automaticamente a “fotografa” no seu intelecto e sabendo as regras de representação das letras e da leitura, o mesmo realiza automaticamente e em simultâneo as fases que competem à consciência fonológica e à fase lexical, para depois representar na sua memória imediata a apresentação da palavra ortograficamente. Assim como os sons pertencentes à mesma. Seguidamente recorre à semântica ao dar significado à palavra. Estas fases aglutinam-se numa única em poucos segundos.

Na fase ortográfica, a criança realiza a leitura por meio da análise das palavras em unidades ortográficas (grupos de letras e morfemas), tendo já realizado anteriormente a análise fonológica pelo que, nesta fase, já não precisa da conversão fonológica. As palavras são processadas analiticamente e não há o uso de conversão fonológica. A criança usa processos superiores que apelam à formação das palavras e ao seu significado, para além das relações que elas assumem num texto.

Na fase ortográfica, a criança aprende que há palavras que envolvem irregularidade nas relações entre os grafemas e os fonemas. Ela aprende que é preciso memorizar essas palavras para que possa fazer uma boa pronúncia na leitura e uma boa produção ortográfica na escrita. Ima vez que se dá como adquirida a fase alfabético, em que aprendeu as regras de correspondência entre grafemas e fonemas. Na fase ortográfica, a criança debruça-se nos

pormenores da Língua e na memorização das excepções às regras de ortografia. Ao realizar a análise morfológica das palavras a criança usa a função metacognitiva para identificar o significado da palavra, e também a compreensão da mensagem através da escrita nas frases e no texto. Quando chega a esta fase pode considerar-se que a criança se encontra num estágio superior bem consistente da leitura e interpretação das palavras, conseguindo ler as palavras familiares com cada vez maior rapidez e fluência, por meio do reconhecimento visual directo (Capovilla, Joly, Ferracini, Caparrotti, Carvalho & Raad, 2004).

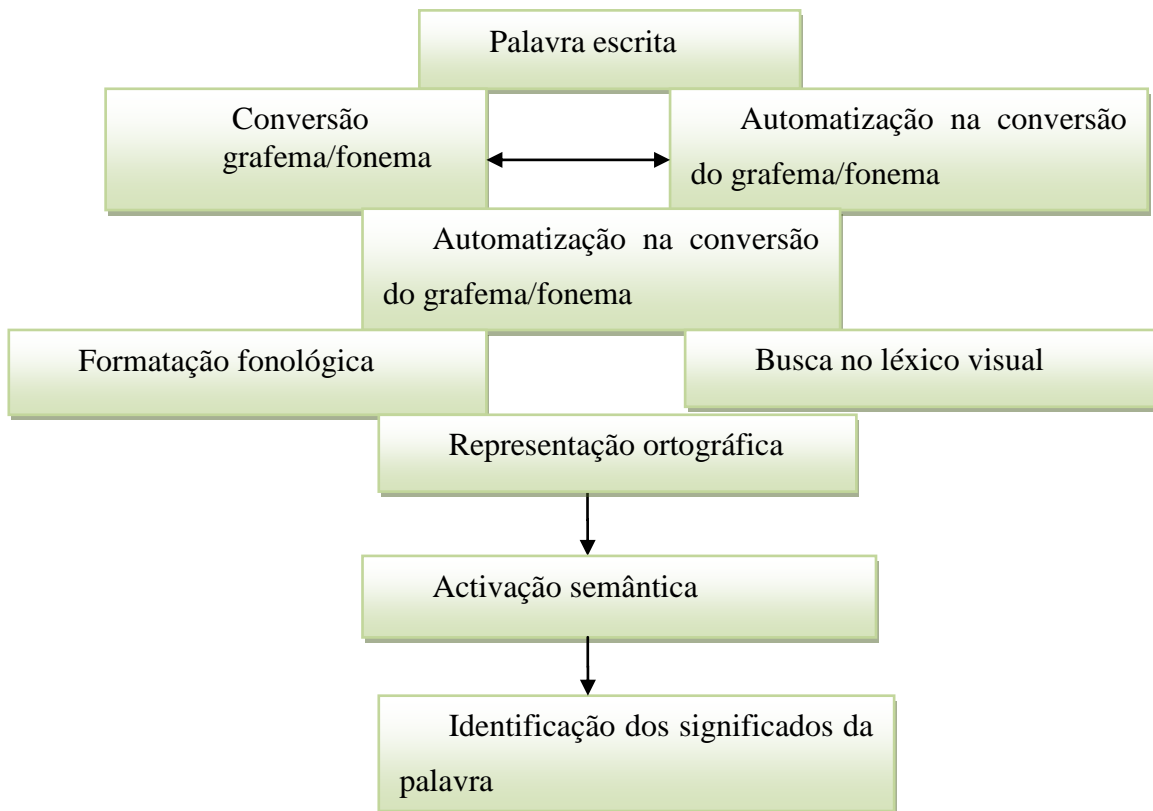
É importante ressaltar que, ao chegar a este último estágio, só porque a criança passa a ser capaz de fazer uso da estratégia lexical, não significa que ela abandone as estratégias anteriores. Em verdade, as três estratégias de leitura ficam disponíveis, o tempo todo à criança, sendo que ela aprende a fazer uso da estratégia que se revelar mais eficaz para um ou outro tipo de material de leitura e escrita.

Mota (2007) considera pertinente abordar a noção de morfema e como as crianças a processam, pois também se relacionam com a estrutura fonológica. Existem duas grandes classes de morfemas: as raízes (núcleo de uma palavra) e os afixos que são dois tipos: prefixos adicionados antes da raiz e sufixos adicionados depois da raiz. O autor introduz também a noção de derivações que determinam o género, o número dos substantivos e adjectivo e nos verbos atribuem o nome derivações temáticas, modos temporais, número e pessoais.

Mota (2007) concorda com a complexidade do funcionamento da língua e nomeia um estudo efectuado por Deacon e Bryante, chegando à conclusão que as crianças têm mais facilidade em escrever os sons finais das palavras, mas a sua validade só se verifica para os sufixos, apresentando um grau de complexidade nas derivações morfossintácticas incluindo a gramática, as formas diferentes de escrever as palavras, a partir da raiz e as diferentes formas que assumem quando escritas de forma diferente, tais como adjectivos, passam a ser substantivos abstractos e palavras que assumem significados diferentes.

Mota (2007) recorre aos estudos de Carlisle, Stone e Kats e ao estudo de Mota, Moussatché, Castro, Moura e Ribeiro em que os resultados reforçam a ligação entre a consciência fonológica e o desempenho das crianças na leitura e escrita, pois os grafemas e morfemas assumem sons diferentes em várias palavras diferentes que alterem a raiz. Logo, tudo depende de língua para língua.

A lista 6, retirada de Sim-Sim (2009:14), procura mostrar como se processa o acesso à leitura da palavra.



Lista 9. Vias de acesso ao reconhecimento das palavras escritas.

É importante frisar que os primeiros contactos da criança com o mundo da fala e da escrita são essenciais para que a criança atinga sucesso na leitura. A criança adquire assim uma maior capacidade para descodificar o grafema e chegar ao som (fonema) e realizará esta tarefa com facilidade sua consciência fonológica o permitir.

2.4. Possível relação da consciência fonológica com as dificuldades específicas da leitura (dislexia)?

A consciência fonológica influencia o desempenho das crianças na decifração, permitindo-lhes conseguir ser bons leitores. Mas, como em todas as fases de desenvolvimento da criança, implica a acção da criança e as relações que mantém com o meio envolvente. Neste campo, também a criança deverá ter a consciência fonológica estimulada e desenvolvida e só o conseguirá se a sua interacção com o meio envolvente for activa e assim poderá obter o sucesso que implica esta tarefa - A leitura (Freitas *et al.*, 2007; Sim-Sim, 2009; Silva, 2008).

Albuquerque, Simões e Martins (2011) recorre a Badian e a Goulandris, Snowling e Walker para evidenciar a importância que o nível de consciência fonológica que a criança tem será um indicador possível para diferenciar crianças com e sem dificuldades de aquisição da leitura (dislexias), equiparáveis em termos de idade cronológica ou desempenho na leitura, e que a consciência fonológica é capaz de constituir, desde a idade pré-escolar, um importante factor-aviso para o despiste da problemática da dislexia.

Albuquerque *et al.* recorrem a Sprenger-Charolles, Colé, Lacert e Serniclaes e a Badian que consideram que o treino da consciência fonológica poderá exercer um impacto moderado, mas estatisticamente significativo, na aprendizagem da leitura

Rocha (1991) considera que o conceito de dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita é definida como “a dificuldade que certos indivíduos têm para a leitura, o que implica um défice de consciência fonológica e futuros problemas na aquisição da leitura e escrita”.

É importante referir que só se está a entrar em linha de conta com a variável consciência fonológica e não considerar outros factores adjacentes a possíveis dificuldades de aquisição da linguagem, tais como: factores orgânicos, sociais, genéticos e alimentares.

Kamhi (1992) opta por uma definição inclusiva, centrada na própria linguagem e na separação das dificuldades sentidas no processamento de informação de carácter fonológico. Esta definição vai de encontro às correntes de pensamento actual, que argumentam a possibilidade de distinção de leitores “pouco eficientes” e crianças com dislexia. Assim, para uma melhor compreensão da ideia passamos a citar a referida definição (Kamhi, 1992):

«A dislexia é uma desordem ao nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção do discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente

transmitida, está, por via, de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências ao nível da oralidade e da escrita» (p. 50).

Em 2002, a Associação Internacional de Dislexia adoptou a seguinte definição:

«Dislexia - É uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades na correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.»

Esta definição de dislexia é actualmente aceite pela grande maioria da comunidade científica, sendo denominada por dificuldade específica de aquisição da leitura e escrita. Torres e Fernández (2001) consideram que, numa primeira fase, se estabeleceu a existência de dois tipos de dislexia: a auditiva e a visual. Mas as investigações mais recentes apontam para a existência de variantes distintas de dificuldades específicas de aquisição da leitura e escrita, tais como: as fonológicas, as gráficas e outras demais.

O subtipo mais usual é caracterizado por uma perturbação auditiva ou fonológica, que é a que está implicitamente ligada com a consciência fonológica. A perturbação ao nível fonético afecta o processo cognitivo, que relaciona os fonemas com os grafemas. A dificuldade reside na integração do grafema-fonema. A criança apresenta uma fraca consciência fonológica, o que se caracteriza por uma confusão nas sílabas iniciais, intermédias e finais, e por défices na memória auditiva - a resposta da criança será desadequada devido ao processamento cognitivo estar debilitado. As dificuldades fonológicas, de que sofrem as crianças com dificuldades de aprendizagem específica da leitura e escrita, são devidas a uma incapacidade funcional do hemisfério esquerdo do nosso cérebro para a compreensão dos sons, afectando assim tudo o que está subjacente a esta competência, mais especificamente, o atraso de processamento de informação, a memória de curto prazo. Consequentemente, essa informação acabará por ser processada de forma errada.

A investigação dos últimos dez anos tem-se centrado no modelo de défice fonológico. Por esse motivo, convém explicar a importância que a consciência fonológica tem. Tunmer e Rohn (1991) dizem que: *”é a capacidade para conscientemente manipular, mover, coordenar*

ou suprimir os elementos sonoros das palavras orais. É também a capacidade de reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais.”

Nesta perspectiva, as crianças com défice fonológico apresentam dificuldade em trabalhar os códigos escritos e respectivos sons, na memória de curto prazo e, futuramente, integrá-los na memória de longo prazo, para depois dar uma resposta correcta. Lopes (2007) afirma que as crianças com este tipo de problemática mostram um défice em vários aspectos do processamento fonológico e têm dificuldades em segmentar a linguagem, (nomeadamente em tarefas de omissão de letras, ordenação de sílabas).

Este tipo de problemas leva a que muitos investigadores considerem que o problema persiste principalmente no reconhecimento das palavras.

A criança começa por diferenciar os sons que, numa fase inicial correspondem à consciência silábica, depois numa fase mais avançada começa a ter dificuldades em associar os sons dos grafemas aos fonemas. O facto de as consoantes assumirem vários sons (tais como: os sons fricativos, oclusivos e vibrantes) e as vogais se apresentarem com sons fechados, abertos, semi-abertos, nasais e orais, cria dificuldades extremas para este tipo de crianças com problemas ao nível da consciência fonológica.

Para estas crianças, torna-se importante realizar actividades de treino ricas em literacia e consciência fonológica, para que possam assim adquirir o princípio alfabético e conseguir diminuir a sua dificuldade na correspondência grafema/fonema e analisar os sons das diversas sílabas e palavras que assumem diferentes sons. Todo o fonema apresenta diferentes propriedades acústicas em função dos fonemas que o antecedem e o procedem, o que torna este processo tão complexo. É usual dizer que as consoantes dependem das vogais e que se associam às vogais. Entrando-se, mais tarde, no âmbito da complexidade, quando se junta o som de duas consoantes, que são difíceis de decifrar pela criança com este tipo de dificuldades.

Uma deficiência no processamento fonológico perturba a descodificação e impede a identificação das palavras e a futura compreensão semântica, pelo que tem de ser reeducada e treinada. Nos seus estudos, Silva (2003) concluiu que as crianças em idade pré-escolar têm um maior grau de sucesso em tarefas silábicas (pois apresenta um grau de concretização) e falham mais frequentemente em tarefas que implicam segmentos fonéticos (pois está subjacente a exigência da abstracção). Nesta idade, ao verificar-se alguma dificuldade, esta constituirá um sinal para alguma problemática ao nível auditivo ou fonológico. Alegria (1985) afirma que é importante ajudar as crianças a analisarem a linguagem, para que entendam a relação que existe entre as letras e o que elas representam.

Escribano (2007) afirma que o professor, a família, o médico de família, o pediatra deverão fazer o despiste da história de desenvolvimento pré-natal, a gravidez e o parto; desenvolvimento linguístico (primeiras palavras, articulação, vocabulário, palavra-frase); desenvolvimento emocional; história educativa; história médica, (défices visuais, défices auditivos, epilepsia, lesões cerebrais importantes, outras doenças ou problemas graves de saúde); história social. Com estes dados, o pedopsiquiatra aplica testes de avaliação característicos para a problemática específica de cada criança.

Teles (2004) afirma que esta problemática poderá precocemente ser observável antes do início da aprendizagem da leitura. Teles (2004) nomeia sinais de alerta para que exista um grau de prevalência deste distúrbio e que poderão ser indiciadores de futuras dificuldades a esse nível. Se esses sinais forem observados e se persistirem ao longo de vários meses, os pais devem procurar uma avaliação especializada. Não se pretende ser alarmista, mas sim estar consciente que uma criança mais tarde poderá vir a ter problemas neste campo, se nada se fizer precocemente. Os anos perdidos não podem ser recuperados, pois a criança, nos primeiros anos, apresenta uma plasticidade cognitiva para a um plena aprendizagem (Piaget, 1982).

2.5 Estratégias com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Para que, a criança desenvolva a consciência fonológica deverão incluir-se todas as actividades que trabalhem os sons da língua. As actividades a desenvolver com as crianças têm de ser de acordo com a sua idade cronológica. Ao realizar estratégias de consciência fonológica facilita-se a consolidação e automatização do processo metafónico ou seja o desempenho integral da consciência fonológica (Freitas *et al.*, 2007).

Freitas *et al.* (2007) nomeiam propostas de actividades para aumentar os três constituintes da consciência fonológica nas crianças de tenra idade. A criança começará por entrar numa fase de descoberta e de integração do universo sonoro, seguida de uma exploração e de conhecimento mais próximo dos fonemas/grafemas correspondentes à fala. Freitas *et al.* (2007) consideram que existe uma fase mais específica que é a capacidade de manipular as principais unidades linguísticas relacionadas com a consciência fonológica. Nesta perspectiva propõem a realização de pistas quinestésicas, auditivas, visuais e tácteis, para estimular os receptores sensoriais de informação da criança e que estão presentes desde o seu nascimento.

As tarefas imprescindíveis a treinar serão: 1. A capacidade auditiva das crianças: proporcionar às crianças situações de discriminação de sons diferentes, desde o que se pode fazer com os sons que saem da nossa boca- a fala-; os sons da natureza, sons dos animais, e produzir sons agudos e graves; 2. A capacidade quinestésica: realizar jogos de faz de conta por

gestos com imagens, as crianças com os gestos terão de reproduzir a imagem que vêm no cartão; perante vários de cartões de imagens, ao ouvir a palavra correspondente a cada imagem dizer quais as palavras que tem a mesma sonoridade inicial e final.

Relativamente à importância do treino dos três constituintes da consciência fonológica Freitas *et al.* (2007) afirmam: “ *A noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas, nomeadamente em frases e palavras, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aprendizagem da leitura e da escrita*” (pág. 46).

Existem inúmeras actividades que podem ser realizadas neste campo, tais como: dar uma imagem às crianças com uma acção e pedir às mesmas para produzir uma frase, em simultâneo; pedir-se à criança para contar as palavras e uma vez escritas contar as letras das palavras e relacionar qual a palavra que tem mais letras; perante a uma série de palavras apresentadas às crianças pedir para a criança dizer, quais as que lhe fazem abrir a boca e ou fechar a boca; ouvir canções; lengas-lengas; trava- línguas; ouvir histórias; actividade de brincadeira com as palavras - colocar letras e apagar letras numa palavra e perguntar à criança se conhece a palavra obtida. Inicia-se então a noção das não palavras ou pseudopalavras e a fase quinestésica do significado das palavras. Será interessante ver as crianças criarem palavras esquisitas. O mesmo se pode fazer com uma frase “maluca” e pedir às crianças para consoante a frase em que se encontram dizer se conhecem ou não o que leram ou que a educadora/professora leu; jogos de contagens de sílabas, que podem ser apresentados de várias maneiras: com imagens e a criança ao ouvir a palavra tem de pintar as bolinhas correspondentes aos bocadinhos ou associar o número de palavras associadas ao número de sílabas ouvidas; construir histórias a partir de imagens; realizar jogos de construção de sílabas a partir de letras, de sílabas para chegar a palavras com uma imagem como modelo, onde poderá estar escrita a palavra ou não.

Freitas *et al.* (2007) nomeiam algumas tarefas, entre as quais descrevemos algumas: a) o jogo do eco de Costa e Santos (2005/2006), que tem como objectivo a identificação da sílaba tónica; b) Silabinha I... de Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006), que tem como objectivo desenvolver a capacidade de juntar as sílabas para formar palavras; c) Em busca do som... de Nascimento (2003), que tem como objectivo desenvolver as capacidades de isolar um determinado som na palavra e identificar a sílaba onde esse som se insere; d) Papagaio...de Costa (2003), que tem como objectivo desenvolver a capacidade de identificação do som inicial e do som final das palavras; e) A cobra e a vaca vão às compras... de Alves (em prep.), que tem como objectivo desenvolver as capacidades de identificar mentalmente o som inicial

de cada palavra e de distinguir palavras com base na observação do som inicial; f) Palavras preguiçosas I ...de Adams et al. (2006) que tem como objectivo desenvolver a capacidade de segmentação das palavras nos sons que as constituem; g) Palavras preguiçosas II.. de Adams et al. (2006), cujo objectivo é desenvolver a capacidade de juntar os sons, de forma a construir palavras; h) O bingo dos sons... de Costa (2003), que tem como objectivo desenvolver a capacidade de identificação dos sons que constituem a palavra; e, finalmente, i) A Roda dos sons... de Costa (2003), jogo que tem como objectivo desenvolver a capacidade de identificar os sons da palavra. Desenvolver a capacidade de juntar os sons para formar uma palavra.

A partir de uma palavra pode-se pedir às crianças para dizerem outras palavras que acabem com o mesmo som, (mesma sílaba), entramos assim, numa actividade importantíssima para trabalhar a consciência fonológica, nomeadamente a consciência silábica, que são as rimas.²

Os jogos de treino de consciência fonológica construídos por Elias (2005b) foram instrumentos necessários para a construção do programa de treino do desenvolvimento da consciência fonológica. Como a nossa amostra era constituída por crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, apenas nos debruçamos no volume II e no III, que incide no primeiro ciclo e na actividade das rimas.³

As actividades no volume I (pré-escolar - 4 a 6 anos) consistem: no primeiro e último; (orientação esquerda/ direita); segmentação frásica; segmentação silábica; palavras grandes-palavras pequenas; reconhecimento de sílabas segundo a posição: omissão de sílabas; consciência silábica; reconhecimento e comparação de sílabas; consciência fonémica; síntese silábica e Síntese fonética; Evocação fonética.

As actividades no volume II consistem: na segmentação frásica; segmentação silábica; consciência silábica; omissão de sílabas; consciência fonémica; omissão de fonemas; da sílaba à palavra; consistência da palavra; assinala a palavra correcta; completa as palavras.

As actividades no volume III consistem: nas rimas e dividem-se: vamos brincar a rimar 4-7 anos; vamos brincar a rimar 6-7 anos.

As estratégias podem ser múltiplas, criativas, de contagem, de omissão e de adição. Recorrer à realização de tarefas através de um jogo de Ataque às vogais pelas consoantes e uma parte final onde podem entrar as consoantes ou não (coda) para formar as sílabas. No 1º

² Para saber a metodologia dos jogos aqui apresentados e outros jogos consultar Freitas, M. J. et al (2007), *Conhecimento da língua – Desenvolver a consciência fonológica*, Lisboa, Ministério da Educação

³ Para saber a metodologia dos jogos aqui apresentados e outros jogos consultar Elias, C. (2005) Promover a literacia- da teoria à prática volume I (pré- Escolar) e II (1º ano de escolaridade) e Vamos Brincar a rimar, Volume II Coimbra, Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra

Ciclo, torna-se mais motivante para as crianças apresentar tarefas lúdicas que apelam a vários sentidos para que as crianças não percam o interesse que é tão necessário para o sucesso desta tarefa (Sim-Sim, 2009). Neste sentido poderemos introduzir jogos tradicionais, tais como o jogo da batalha naval com as letras, sílabas e palavras; o jogo do loto com as letras, sílabas e palavras; o jogo da glória; o jogo das sílabas, parecido com o jogo dos países, mas neste caso um aluno diz as sílabas que estão escritas num papel e outro aluno diz stop e depois têm de conseguir formar palavras com a sílaba que saiu no princípio, no meio e no fim.

2.5.1. Estudos realizados e instrumentos de Avaliação da consciência fonológica utilizados.

Para avaliar a consciência fonológica utilizam-se tarefas de: contagem; classificação; segmentação; construção; síntese ou reconstrução e manipulação. Interessa evocar alguns instrumentos que se usam para avaliar da consciência fonológica e um deles, em particular, pois foi aplicado neste estudo. Em todos os estudos constatámos que estão presentes as tarefas de: de manipulação (omissão e adição de fonemas e sílabas); de segmentação; de classificação e da posição da vogal e semivogal nas sílabas para avaliar a consciência fonológica das crianças.

Lima (2009) realizou um estudo no sentido de avaliar a consciência fonológica no sentido de abranger os três níveis: a silábica, a intrassilábica e fonémica. Utilizou instrumentos para avaliar os níveis do fonema, o formato silábico, a posição da sílaba na palavra, o número de sílabas na palavra, o nível etário em que as crianças dominam essas tarefas, a obtenção de padrões ao nível do segmento (fracção) e do segmento (forma) e a submissão do primeiro (segmento) em relação ao segundo (formato).⁴

Freitas, Gonçalves e Duarte (2010), nos seus estudos realizados sobre o efeito das propriedades fonológicas do segmento em tarefas de consciência fonológica, utilizam a prova de avaliação de consciência fonológica baseada na tarefa de avaliação segmental, designada por prova do intruso.

Freitas *et al.* (2007) referenciam também um estudo efectuado por Afonso sobre a consciência fonológica e o desenvolvimento fonológico: o caso do constituinte ataque em Português Europeu. Neste estudo os investigadores tiveram em consideração o facto de não existir um instrumento no nosso contexto nacional que avalie a consciência silábica de uma forma linguisticamente controlada. Contemplando a variável complexidade silábica, procederam à construção de um instrumento para a recolha de dados, no sentido de cumprir o

⁴ Para melhor compreender esta prova de avaliação fonológica em formatos silábicos consultar Lima, Rosa (2009), Avaliação da Fonologia Infantil, Coimbra, Edições Almedina

objectivo definido para a elaboração da investigação. Utilizaram palavras dissilábicas com padrão acentual paroxítono, por ser este o mais frequente no português europeu e no léxico infantil, baseando-se em inúmeros estudos, destacando-se :Mateus *et al.*, 2006; Vigário, Freitas e Frota, 2006; Vigário, Freitas e Martins, 2004. Usaram palavras dissilábicas com um dos três formatos silábicos possíveis em ataque, em posição inicial de palavra: ataque simples (como em carro); ataque vazio (como em olho); ataque ramificado (como em prato);⁵

Elias da Mota e Angeli dos Santos (2009) realizaram um estudo sobre a importância do papel da Consciência Fonológica na Leitura Contextual, utilizando como instrumento de avaliação da consciência fonológica o teste de Cloze, adaptando a versão brasileira (Cardoso-Martins, 1997) do Oddity teste de (Bradley e Bryant, 1983) averigua a categorização de rima e aliteração. Nesta tarefa, a criança deve decidir qual a palavra que não tem o mesmo som que outras em duas listas, sendo a primeira de rima (exemplo: ‘morcego’, ‘panela’ e ‘janela’) e a segunda de aliteração (ex.: ‘selo’, ‘casa’ e ‘sopa’).

Coutinho,Vale e Bertelli (2003) realizaram um estudo sobre os efeitos de transferência de um programa de desenvolvimento de consciência fonémica no jardim-de-infância e nesse estudo utilizaram dois tipos de avaliação, uma de conhecimento de letras. Foram apresentadas duas listas de 23 letras, uma em letras minúsculas e outra em letras maiúsculas, ordenadas aleatoriamente e foi pedido às crianças que identificassem as letras. O teste de avaliação da consciência fonológica foi o teste de detecção “Mesma-Diferente” - adaptado por Vale (1999) a partir do teste Common Unit Task (Duncan, Seymour e Hill, 1997) e do teste Same-Different Task (Treiman and Zukowsky, 1991). Este teste compreende uma identificação de igual-diferente na detecção de uma unidade fonológica alvo que incluía, ou não, um par de palavras.

Martins e Silva (2006) realizaram um estudo sobre a relação entre a consciência fonológica e a escrita em crianças a frequentar o ensino pré-escolar. Para avaliar a relação que as crianças tinham com a escrita pediram para estas escreverem o seu nome e depois apresentaram-lhes um conjunto de palavras com características específicas em termos de tamanho e sílabas: foram-lhes ditadas 20 palavras que começavam por consoantes diferentes: 4 palavras dissilábicas com uma estrutura CVCV; 4 palavras dissilábicas com uma estrutura CVCCV; palavras trissilábicas com uma estrutura CVCVCV; 4 palavras trissilábicas, duas com uma estrutura CVCVCCV e duas com uma estrutura CVCCVCV; e 4 palavras com 4 sílabas). Então, solicitaram às crianças que escrevessem as palavras como sabiam. Perante o desempenho das mesmas, chegaram à conclusão de que os resultados foram ao encontro das

⁵ Para melhor compreender esta prova de avaliação fonológica em formatos silábicos consultar Lima, Rosa (2009), Avaliação da Fonologia Infantil, Coimbra, Edições Almedina.

referências referidas por Martins e Silva (2006) em Martins (1996), Besse (1996) e Ferreira (1988) sobre a classificação das respostas das crianças elaborada por que corresponde às seguintes categorias: pré-silábica; silábicas sem ênfase fonética; silábica com ênfase fonética.

Capovilla, Capovilla e Suiter (2004) realizaram um estudo sobre processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. De entre vários instrumentos, utilizaram a Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figuras (PCFF) já realizada por Capovilla e Capovilla, que avalia a habilidade da criança em manipular os sons da fala. A PCFF baseia-se na Prova de Consciência Fonológica por produção oral.

Ramos, Nunes e Sim-Sim (2004) realizaram um estudo sobre a relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos quatro aos seis anos de idade. Utilizaram a bateria de provas fonológicas de Silva (2001), constituída por seis tarefas: Supressão da Sílabas Final, Supressão da Sílabas Inicial Classificação da Sílabas Inicial, Supressão do Fonema Final, Supressão do Fonema Inicial e Classificação do Fonema Inicial. Tais como as tarefas fonológicas já descritas, estas também requerem habilidades de classificação e manipulação de sílabas e de fonemas. Para avaliar a consciência fonológica Ilha, Amaral e Lara (2010) no seu estudo recorrem à bateria de Adams *et al.* composto por seis subtestes: identificando rimas, contando sílabas, combinando fonemas iniciais, contando fonemas, comparando o tamanho das palavras e representando fonemas com letras. A pontuação de cada subteste é de no máximo 5 pontos, totalizando uma pontuação máxima de 30 pontos. As tarefas são: a primeira apela a tarefas de identificação de algumas sequências sonoras nas palavras, como sucede nas provas com rimas e lengalengas infantis; as segundas tarefas solicitam a identificação de rimas ou sons iniciais em diversas palavras; as terceiras apelam à divisão de sílabas nos seus vários segmentos fonémicos ou que pressupõem a identificação de um dado fonema/alvo; a quarta tarefa pressupõe actividades que exigem a segmentação de palavras nos seus constituintes fonéticos, requerendo a subdivisão das palavras nos seus elementos sonoros (fonemas), isto é, a divisão fonémica; a quinta e última tarefa consistem em actividades que apelam à manipulação das unidades fonéticas no âmbito da palavra (nomeadamente, omissão e adição de fonemas, troca de fonemas e substituição de fonemas no sentido de criar novas palavras, e, no caso de não conseguirem achar palavras com sentido, entramos no domínio das pseudopalavras).

Chard e Dickson (1999) descrevem vários estudos o de Yopp (1995) que elaborou, através dos seus estudos, o teste de segmentação do fonema e o mesmo consiste em 22 itens e requer que as crianças articulem separadamente cada fonema nas palavras apresentadas, o teste de Bruce (1964) que avalia a eliminação de fonemas, uma aptidão mais difícil e mais composta

do que a segmentação (Yopp, 1995) e a avaliação de análise auditiva de Rosner e Simon (1971) citada em MacDonald Cornwall (1995), consiste em 40 itens arranjados em ordem da dificuldade de supressão das sílabas em palavras compostas, em supressão de sílabas em palavras multi-silábicas e na supressão de fonemas no começo, no meio e no final das palavras. Dibels de Kaminski e Good (1996) avaliam a fluência de segmentação de fonemas e utilizam a da medida de segmentação.

Albuquerque *et al.* (2011) criaram, a partir do seu estudo sobre Testes de Consciência Fonológica, a Bateria de Avaliação Neuro-psicológica de Coimbra. Este estudo é abrangente em termos da faixa etária das crianças, pois a amostra de crianças é desde os 5 anos até aos 15 anos. O teste abrange a Língua Portuguesa, e Língua Estrangeira. Utilizou testes de Eliminação para crianças e jovens dos 6 aos 15 anos e um teste de Substituição com duas versões, sendo uma delas, denominada Substituição I, para crianças dos 6 aos 9 anos de idade, e a outra, designada Substituição II, para crianças e jovens dos 10 aos 15 anos de idade. As tarefas de substituição de fonemas provocam vários tipos de tarefas conjuntas: as de eliminação e a de adição.

Todos estes estudos aqui enunciados envolvem a consciência fonémica, dado que implicam a segmentação de palavras em fonemas. Com efeito, sendo a consciência fonológica relativa às componentes fonológicas da linguagem oral, esta pode dizer respeito a diferentes tipos de unidades fonológicas presentes nas palavras, tais como as sílabas, as unidades intrassilábicas ou os fonemas (Sim-Sim, 2008; Freitas *et al.*, 2007; Silva, 2002; Viana, 2008).

Os testes de Eliminação e Substituição requerem a produção de respostas verbais, as quais são, em termos de produção, mais difíceis do que as tarefas que implicam apenas um reconhecimento (por ex., identificar a figura cuja designação se inicia com um determinado fonema) ou são expressas de modo não-verbal (Freitas *et al.*, 2007; Silva 2002; Sim-Sim, 2008).

Os testes de divisão remetem para a separação em unidades: silábica e fonémica. A divisão silábica pertence ao primeiro nível de consciência fonológica - o da consciência silábica. A divisão fonémica pertence a um nível mais avançado - o da consciência fonémica. Como já referimos, a consciência fonológica é um dos pré-requisitos essenciais para que o leitor futuramente e adquira um bom desempenho na leitura e daí sentirmos a necessidade de enumerar e descrever as tarefas a ela associadas. Na verdade, o nível de consciência fonémica é mais difícil de interiorizar pela criança do que o nível de consciência silábica e intrassilábica (Silva, 2002; Freitas *et al.*, 2007, Martins, 1996, 2006; Sim-Sim, 1998, 2002, 2009, Lima, 2009).

Todos os estudos enumerados acabam por utilizar as tarefas de segmentação, classificação, e de manipulação (incluem a omissão e adição do fonema), a substituição e a construção de palavras. Silva (2002), na construção das suas baterias de provas de avaliação da consciência fonológica, baseou-se nos diversos tipos de tarefas aqui enunciadas para assim chegar ao seu instrumento, o qual terá uma descrição pormenorizada no capítulo da parte empírica, uma vez que foi o instrumento utilizado no estudo, tendo a sua verificação sido realizada com crianças que falam a Língua Portuguesa.

3. Metodologia

Utilizámos os seguintes instrumentos nesta nossa investigação: baterias de provas fonológicas, aplicadas aos alunos das quatro turmas; questionários, aplicados aos professores; entrevistas, realizadas também aos professores das quatro turmas; técnicas explícitas de consciência fonológica e observação de aulas.

O presente estudo insere-se na categoria de pesquisas que têm como finalidade a melhoria e a mudança da realidade social. Para se chegar a modificações, é preciso geralmente períodos de intervenção mais ou menos longos com a presença imprescindível do investigador na realidade social (Serrano, 2004)⁶. Nesta perspectiva, o estudo corresponde a um período de médio prazo de trabalho de campo e usamos vários tipos de técnicas de análise qualitativa e quantitativa que vão ser sujeitas a uma análise de conteúdo e análise estatística de todos os instrumentos utilizados.

Objectivos do Estudo

O presente estudo procurará contribuir para que se desenvolvam capacidades de consciência fonológica e, em simultâneo, um aumento do desempenho das crianças na leitura. Tunmer e Rohl (1991); Silva (2002, 2003); Viana (2008); Freitas *et al.* (2007) e Sim-Sim (2009), Martins (1996, 2006); Lima (2009); Freitas e Santos (2001); Capovilla *et al.* (2004) entre outros concluem que a consciência fonológica influencia a decifração e o desempenho na leitura.

Nesta perspectiva, partiu-se para a nossa questão de estudo: Qualificar o desempenho das aptidões de consciência fonológica em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita e comparar o seu desempenho após aplicação de um programa de estratégias explícitas de consciência fonológica. Pretende-se também caracterizar, analisar e compreender as práticas utilizadas neste âmbito pelos professores e se as mesmas utilizam técnicas de desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim, temos como objectivos:

- i. Avaliar o nível de Consciência Fonológica das crianças a frequentar o 2º ano de escolaridade do 1º ciclo (CEB);
- ii. Identificar as estratégias de desenvolvimento da Consciência Fonológica que os docentes do 1º Ciclo (CEB) realizam;

⁶ Este autor vem referido num trabalho de investigação desconhecido e que está nas referências bibliográficas.

- iii. Avaliar o conhecimento que as docentes têm sobre a formação das sílabas e as fases da consciência fonológica;
- iv. Relacionar o desempenho das crianças na leitura com o conhecimento que as docentes têm sobre os diferentes tipos de consciência fonológica;
- v. Avaliar Consciência Fonológica das crianças do 1º Ciclo do (EB), após aplicação do programa de estratégias de Consciência Fonológica.
- vi. Proceder ao balanço/avaliação do programa de desenvolvimento da Consciência Fonológica junto dos agentes educativos intervenientes;

Opções Metodológicas

Procuramos estudar a forma como a aplicação do programa de desenvolvimento de estratégias de consciência fonológica influencia ou não o desempenho das crianças em tarefas de consciência fonológica. Utilizámos no nosso estudo entrevistas aplicadas às docentes das turmas envolvidas no estudo, questionários⁷ aplicados a docentes do 1º Ciclo do (EB) e observação das aulas aos docentes das turmas envolvidas no estudo.

Gomez, Flores e Jiménez (1999)⁸ afirmam que o pesquisador interage com os sujeitos geralmente de uma forma semiformal, através de entrevistas e conversas programadas. Normalmente tem-se acesso a documentos, dados e outros materiais formais do estudo. As pesquisas em educação são mais viáveis quando se recorre às abordagens quantitativas e qualitativas. Acaba-se por se aproximar da realidade estudada, uma vez que o objecto de estudo implica situações de análise de dados mensuráveis e observáveis. Este tipo de abordagens acabam por se completar uma à outra.

A investigação centrou-se em quatro escolas do concelho de Loures. Os alunos participantes no estudo frequentaram o 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, aos quais foram aplicadas as baterias de provas fonológicas (Silva, 2002). Estas baterias foram aplicadas em duas fases, a que denominamos de pré-teste e a de pós-teste. Esta última correspondeu à fase final do estudo, após a aplicação do programa de técnicas explícitas de consciência fonológica às turmas de alunos consideradas experimentais; com entrevistas realizadas às professoras das turmas dos alunos participantes no estudo; observações de aulas; questionários aplicados aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico no sentido de avaliar o nível de conhecimentos nesta

⁷ estes dois instrumentos tiveram uma estrutura que foi verificada nas investigações realizadas pelas orientadoras deste estudo, mas alteradas de acordo com o nosso tema em estudo

⁸ Estes autores vem referidos num trabalho de investigação desconhecido e que está nas referências bibliográficas.

competência, actividades que realizam e o grau de importância que consideram perante a consciência fonológica no processo de aquisição da leitura.

Para chegarmos a uma conclusão afinada, usámos a triangulação de provas, onde se requer a utilização de várias fontes para chegar ao objecto de estudo a comprovar.

Coutinho (2008), no seu artigo sobre “A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade”, baseando-se em Denzin e Lincoln (2000, pág. 5), refere que a questão da triangulação de provas é entendida como uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados susceptíveis de “constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Coutinho, 2008, pág.9).

Os instrumentos utilizados foram:

- I. As baterias de provas fonológicas (Silva, 2002);
- II. Guião de Observação de aulas para saber se as docentes usam técnicas de desenvolvimento da consciência fonológica- Aplicado às quatro turmas dos alunos a frequentar o segundo ano de escolaridade que participaram no estudo;
- III. Guião de Entrevistas- Aplicado às professoras participantes no estudo utilizando como recolha de informação a gravação das entrevistas;
- IV. Guião de Observação das aulas- Para aferir se os docentes utilizavam as estratégias de consciência fonológica no âmbito das três consciências, (Silábica, intrassilábica e fonémica);
- V. Questionários aplicados aos professores do 1º ciclo a leccionar o segundo ano de escolaridade ano ao nível regional, e os mesmos foram constituídos por perguntas de resposta aberta e fechada.

Neste sentido, tivemos de recorrer às análises quantitativa e qualitativa. Este estudo iniciou-se em Setembro de 2010 e terminou em Maio de 2011.

Recolha de Dados

Solicitou-se à Direcção do Agrupamento de Escolas do Concelho de Loures autorização para a realização do estudo (documento disponibilizado pelo ISEC). Solicitou-se aos docentes das turmas a sua disponibilidade para a participação no estudo, que antevia entrevistas aos mesmos e observação das suas aulas. Foi ainda feito um pedido de Autorização aos Encarregados de Educação dos alunos das quatro turmas a frequentar o 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico para que estes participassem no estudo. ([ver Anexo 1](#)).

Amostra (participantes no estudo)

A amostra não foi aleatória mas, sim, de conveniência, por existirem quatro escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas onde se efectuou o estudo.

Para realizar este estudo foi feito um levantamento junto dos docentes do 1º Ciclo a leccionar o 1º ano do ano de escolaridade, no ano lectivo transacto, sobre a sua predisposição para participar no estudo, dado que os seus alunos estavam na fase inicial da aquisição da leitura e escrita. As Docentes concordaram em participar no estudo e afirmaram que a maioria dos alunos tinha conseguido adquirir a leitura, mas alguns estavam fracos. As docentes tinham idades compreendidas entre os trinta e cinco e os quarenta e nove anos.

O número total de alunos foi de oitenta e sete: cinquenta e um alunos pertencentes ao sexo masculino e trinta e seis alunos pertencentes ao sexo feminino. Todos os alunos participaram no estudo, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais (que integraram as turmas participantes no estudo, tendo em conta as suas limitações). Das quatro turmas de alunos em estudo duas turmas tinham alunos com necessidades educativas especiais, um aluno numa turma e dois alunos noutra turma. As duas últimas turmas não tinham nenhum.

A figura 1 apresenta de forma resumida a amostra seleccionada para o presente estudo.

Escolas do 1º ciclo do Concelho de Loures				
Escolas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Professores a leccionar o 2º ano de escolaridade	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Prof.4
Turmas	T1c	T1e	T2c	T2e
Alunos por turma	24	21 +2 NEE	18+1 NEE	21

Figura 2

As turmas T1 são turmas com um nível de consciência fonológica satisfatório.

As turmas T2 são turmas com um nível de consciência fonológica deficitário.

Instrumentos

Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002).

Para avaliar a consciência fonológica foi aplicada, a cada sujeito da nossa amostra, a Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002). Cada prova é acompanhada por folhas de instrução e registo da aplicação das provas com as respectivas cotações ([ver anexo 6](#)). Escolhemos este instrumento de avaliação da consciência fonológica por já estar comprovado e ser utilizado em vários estudos no campo da aquisição da leitura. O que pressupõe uma ligação intrínseca com a essência da linguagem, a sonoridade e a capacidade de a criança conseguir distinguir segmentos sonoros da cadeia falada (palavras) ao nível das sílabas e fonemas (Silva, 2002:5).

A Prova é constituída por três testes e cada teste tem dois sub-testes. Um teste de classificação, e outro de manipulação e segmentação e ambos englobam as duas unidades linguísticas: fonemas e sílabas. Todas as provas têm dois conjuntos de exemplos e diferem de número conforme a prova. Se for de classificação, cada item tem quatro imagens, pelo que os

exemplos, que são dois, têm oito imagens. Se for de manipulação e de segmentação, cada item tem uma imagem, pelo os exemplos, que são dois, terão duas imagens.

As provas de classificação são duas: uma com base na sílaba inicial e outra com base no fonema inicial. As provas são constituídas por 14 itens, além dos dois exemplos explicativos. Cada item tem quatro imagens e os alunos têm de dizer as imagens em que as palavras têm a mesma sílaba inicial e ou o fonema inicial. A prova de classificação com base na sílaba inicial é constituída por 14 itens. Cada item tem quatro imagens e os alunos têm de dizer quais as imagens que correspondem às palavras com a mesma sílaba inicial. Essas imagens ora estão juntas, ora estão uma em cada ponta ou então estão alternadamente separadas, o que faz com que a criança necessite de utilizar a sua memória auditiva e visual. O objectivo desta prova é avaliar a capacidade infantil para detectar as sílabas iniciais idênticas em diferentes palavras, como refere Silva (2002:7).

A prova de classificação com base no fonema inicial tem como objectivo avaliar a capacidade infantil de identificar fonemas iniciais iguais, sabendo que os fonemas podem ser constituídos por um grafema ou por dois grafemas, seguidos das vogais e semi-vogais. Silva (2002) afirma:

“Esta tarefa constitui um índice adequado para avaliar os conhecimentos das crianças em relação à identidade fonémica, já que implica uma segmentação parcial dos sons constituintes das sílabas iniciais das palavras e identificação de um determinado fonema/alvo, o qual é percebido como envolvendo o mesmo gesto vocal em diferentes palavras” (pág.8).

O que esta prova quer avaliar é se a criança tem a noção da separação da sílaba em fonemas que podem ser únicos ou mais que um. Pois, em alguns itens, aparecem imagens em que as palavras têm a mesma letra inicial, mas com sílabas inversas e diferentes, tal como é o caso de alce/arca e alface/árvore. As provas de manipulação correspondem à omissão de uma sílaba/fonema inicial nas palavras, originando uma ‘não palavra’ na Língua Portuguesa. A prova de supressão da sílaba inicial é constituída por 24 itens e a prova de supressão da sílaba inicial é constituída por 14 itens.

A primeira prova a apresentar à criança deverá ser a da supressão da sílaba inicial, tendo em conta as fases de consciência fonológica por que passa a criança sendo a primeira, a consciência silábica segundo Freitas *et al.* (2009), Rosner e Simon citados em Silva (2002), Sim-Sim *et al.* (2008) e Silva (2002). Gombert referido em Silva (2002) considera que as tarefas de consciência fonológica são:

“uma tarefa que obriga, num primeiro momento a uma análise da palavra apresentada, de modo a extrair a sílaba inicial e num segundo momento, a um

trabalho de síntese, de forma a reconstruir as sílabas restantes e é uma prova que é considerada a mais fiável para determinar a capacidade infantil de manipulação metafónica da unidade silábica” (pág. 9).

A prova de supressão do fonema inicial “*tem como objectivo avaliar a capacidade infantil em manipular as unidades fonémicas*”, como afirma Silva (2002:10) ao basear-se em Rosner e colaboradores e em Yopp Esta prova exige, por parte da criança, um raciocínio abstracto (mnésico). A criança tem de olhar para a palavra como um todo. Depois, utilizando a sua memória auditiva, só ao pensar nas letras que constituem a palavra chegará ao que lhe é solicitado. Esta tarefa requer uma boa memória auditiva, memória visual e atenção para se chegar a uma resposta com sucesso e desenvolver a consciência fonológica da criança, e o conhecimento dos respectivos grafemas e fonemas. Esta tarefa pertence à fase da consciencialização fonémica e da decifração. Nestas provas, a criança conseguirá (dentro do seu potencial ao nível desta competência) realizar tarefas complexas mais facilmente, uma vez que só tem de suprimir o fonema inicial e não a sílaba do meio e ou a sílaba final. Ora, a criança já passou pela interiorização dos constituintes da consciência fonológica e pressupõe-se que já os consegue manusear, conhece a sua sonorização e finalmente junta-os de uma forma automática/consciente e conjunta para chegar à leitura.

As provas de segmentação são as mais utilizadas nas investigações. São constituídas por análise silábica e análise fonémica. As provas de análise correspondem à divisão silábica e são as únicas de todas as provas das baterias de consciência fonológica da autora mais consultada na prática educativa ao nível do primeiro ciclo e no segundo ciclo (Silva 2002). Nesta vertente depreende-se que a criança terá um sucesso maior neste tipo de tarefas. Silva (2002) salienta: “*a prova da análise silábica tem como objectivo: ter um indicador fiável da consciência infantil em relação às unidades silábicas*” (p. 11).

Cada uma das provas de análise fonémica e silábica tem 14 itens. A prova de análise fonémica é considerada um rico indicador de consciência fonémica. Silva (2002) cita Yopp ao enunciar o papel da análise fonémica: “*ser revelador da capacidade infantil em explicitar as unidades fonéticas das palavras. Trata-se de uma prova com um elevado valor preditivo em relação ao sucesso infantil da aprendizagem da leitura e escrita*” (pág.11). Esta prova exige que a criança separe mentalmente as unidades fonológicas primárias (fonemas) e que diga o número de fonemas/grafemas que constituem cada palavra correspondente às imagens. A prova é constituída por 24 itens. Cada item tem a sua especificidade, pois é constituído por dois blocos de palavras, cada um com características pertencentes à própria língua e seus sons

distintos. Engloba os sons diferentes que um grafema assume no princípio de cada palavra e no meio de cada palavra. Cada item varia entre dois e quatro fonemas na formação das palavras.

Silva (2002) refere que é preciso ter cuidado na utilização das palavras, quanto ao número de fonemas, pois poderá levar a uma avaliação errada da competência da consciência fonémica e citando Macbride-Chang ambos *”alertam para a utilização de palavras com cinco fonemas [que] poderá conduzir à contaminação dos resultados neste tipo de provas devido à interferência de factores mnésicos”* (p.12).

Em todas as provas os itens são constituídos por palavras com duas sílabas e três sílabas. Nestas baterias consideraram o valor 1 (um) para as respostas correctas e o valor 0 (zero) para as respostas erradas. Os dados da nossa investigação foram tratados informaticamente através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), na versão 17.0.

Questionários

Distribuámos questionários aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico às escolas do concelho de Loures, de forma aleatória. Enviou-se um total de cem questionários, em mão, através de colegas. Apenas quarenta e três docentes responderam aos questionários, o que equivale a uma frequência de resposta de 43 %.

Os questionários ([ver anexo 3](#)) eram constituídos por perguntas abertas e fechadas, o que exigiu uma análise de conteúdo e uma análise estatística. Ambas foram tratadas informaticamente através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), na versão 17.0. As questões que exigiam análise de conteúdo, numa fase inicial, foram analisadas e categorizadas, para depois se utilizar o programa estatístico.

Guião de Observação de aulas

As observações de aula ([ver anexo4](#)) tiveram como objectivo aferir se os professores, na sua acção pedagógica e na área da Língua Portuguesa, utilizavam técnicas de consciência fonológica e se trabalhavam as três grandes áreas da consciência fonológica (consciência silábica, intrassilábica e fonémica). Realizámos 40 observações de aula e seleccionámos 6 por cada turma (as que foram mais evidentes). Realizámos, igualmente, observações de aulas quando foi aplicado o programa de técnicas explícitas de desenvolvimento da consciência fonológica, no sentido de avaliar tanto o grau de empenho das professoras, como o desempenho e comportamento dos alunos perante as tarefas propostas no programa.

No que respeita aos questionários, entrevistas e observação directa, procedemos a uma análise de conteúdo, com o máximo de rigor e descrição do conteúdo das mensagens. Teve-se em conta os significados/significantes no sentido de chegar a categorias implícitas ao estudo tendo como regra a objectividade e tentar evitar qualquer inferência que venha a alterar o resultado final do estudo.

Programa de técnicas explícitas de desenvolvimento de consciência fonológica

O programa de técnicas de desenvolvimento de consciência fonológica baseia-se num instrumento já elaborado pela terapeuta da fala Elias (2005b) da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra. Os exercícios seguem as estratégias idealizadas pela autora, diferindo nas imagens (que tentámos que fossem mais próximas à realidade da criança). No que respeita aos exercícios, considerámos os exercícios que correspondem ao 1º ciclo.

As tarefas foram:

Consistência da palavra, cujo objectivo é relacionar a imagem à palavra. As actividades propostas foram: perante uma imagem apareciam várias palavras escritas e só uma era a correcta; os alunos deveriam completar as palavras com a sílaba inicial e ou final tendo sempre como suporte a imagem e completar com as letras que faltavam os espaços em branco para formar a palavra correspondente à imagem.

Rimas, que têm como objectivo desenvolver a criatividade e sonoridade das palavras que têm a mesma terminação (o mesmo som). Os alunos tiveram como actividades: de um conjunto de imagens do lado esquerdo e do lado direito, tinham que ligar as palavras que rimavam; apareciam três imagens e o aluno tinha de escrever as palavras e depois rodear as palavras que rimam; outra actividade tinha as mesmas instruções da anterior, só que o aluno rodeava as palavras que não rimam; noutra ainda, o aluno tinha de escrever palavras que rimassem com as palavras correspondentes às imagens apresentadas; os alunos tinham de completar uma frase com uma palavra de entre outras que estão no quadrado, mas a palavra escolhida tinha de rimar com a palavra inicial da frase; estando várias palavras num rectângulo, o aluno tinha de rodear as palavras que rimavam; aparecia uma imagem com a palavra e os alunos tinham de completar uma série de palavras iniciadas por uma sílaba que tivesse a mesma terminação e fosse considerada palavra.

Segmentação silábica, onde o objectivo principal é perceber que as palavras são constituídas por sílabas (sons que se juntam e formam um único som). As actividades propostas foram: a partir de uma imagem com a palavra respectiva, os alunos tinham de

escrever o número de sílabas de cada palavra e/ou ligar ao número já existente no quadrado às imagens com as palavras.

Consciência silábica, onde o objectivo principal é identificar o som que se repete. As actividades propostas foram: aparecendo duas imagens com o mesmo som inicial, final e no meio das palavras, foi pedido aos alunos para identificar os que eram iguais; os alunos deveriam escrever palavras começadas por uma mesma sílaba, como estava indicado no canto superior direito da imagem e escrever palavras acabadas pela mesma sílaba, como estava indicado no canto superior direito da imagem.

Da sílaba à palavra, que tem como objectivo principal perceber que ao adicionar o som das sílabas se formam palavras e a importância que as regras têm para formar os diferentes sons distintos que assumem. As actividades propostas foram: a partir de uma imagem com a respectiva palavra, os alunos tiveram de ordenar as sílabas que estavam numa ordem diferente, de modo a formar a palavra. perante um conjunto de sílabas os alunos deveriam escolher as sílabas correctas para formar uma palavra correspondente à imagem; de um lado aparecia a imagem e no outro lado, um quadrado com a sílaba inicial e ou a sílaba final e os alunos tinham de completar com as sílabas que faltavam para formar a palavra correspondente à imagem. Os alunos tinham de descobrir as sílabas em falta nas palavras e essa falta ora aparecia no meio, no início, no fim ou não estava em qualquer sílaba, apenas em quadrados vazios correspondentes ao número de sílabas da palavra que correspondem à imagem; de um conjunto de sílabas, os alunos tinham de pintar as sílabas que correspondem às palavras das imagens e de seguida escrevê-las na ordem correcta; a partir da imagem, os alunos tinham de escrever a palavra correspondente e depois, num conjunto de sílabas, rodear ou completar a última sílaba e formar as palavras.

Omissão de fonemas tem como objectivo principal perceber se a criança tem consciência do fonema associado ao grafema que é essencial para a formação das palavras. As actividades propostas foram: colocar a primeira letra em cada imagem e ligar à restante não palavra ou palavra sem a primeira letra; perante uma palavra com as letras dentro de quadrados, ir escrevendo a mesma palavra omitindo sempre a primeira letra e outra variante ir escrevendo a mesma palavra omitindo a última letra; Se tirarmos uma letra de uma palavra, seja do início, meio e ou final escrever o que fica.

Omissão de sílabas, cujo objectivo principal é perceber se, sem um som, se fica com uma ‘não palavra’ ou palavra. As actividades propostas foram: colocar a primeira sílaba em cada imagem e ligar à não palavra ou palavra de modo a formar a palavra correspondente à

imagem; se tirarmos a sílaba inicial, do meio ou do final de uma palavra e ligar às palavras correspondentes a cada palavra de cada imagem.

Segmentação frásica, que tem como objectivo principal perceber que um conjunto de palavras forma uma frase. As actividades propostas foram: a partir de uma imagem, os alunos escreveram uma frase e depois contaram e pintaram os quadrados correspondentes ao número de palavras escritas.

Guião de Entrevistas

Ao utilizar a técnica de entrevista ([ver anexo2](#)), pressupõe-se uma análise qualitativa exigindo uma análise de conteúdo. Com as entrevistas queremos aferir as noções que os professores têm sobre a importância da consciência fonológica na aquisição da leitura.

A técnica de entrevista desempenha um papel importante na actividade científica como refere Silva (2011) citando Moreira (2002, p. 54) a entrevista pode ser definida como “*uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente*”. A entrevista será importante para que o pesquisador alcance as informações que lhe ajudará no desenvolvimento de sua pesquisa, pois só o entrevistado será capaz de fornecer as informações específicas que o investigador precisa. Silva (2011) citando Manzini para seriar os tipos de entrevistas que podem ocorrer: estruturada (conjunto de questões fechadas), semiestruturada e não estruturada (é aquela que oferece maior liberdade na sua organização, dando ênfase e flexibilizando a fala do entrevistado).

A técnica de entrevista permite uma troca de saberes sobre determinado assunto e neste estudo é a influência da consciência fonológica na leitura.

Nesta investigação, utilizámos o Guião de entrevista⁹ - as questões foram adaptadas para irem de encontro ao nosso objecto de estudo. Usámos um guião de entrevista semi-estruturada que, segundo Manzini referido por Silva (2011) tem como função de colocar ao dispor do investigador uma série de perguntas que conduzem a uma estrutura aberta. É imperativo receber uma informação credível por parte do entrevistado. No entanto, não é necessário colocar todas as perguntas na ordem em que as mesmas estão no formulário. Deve-se conduzir a entrevista de modo espontâneo, para que o (a) entrevistado (a) possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier. Uma das principais regras é evitar perguntas que levem o entrevistado a responder categoricamente com “sim” ou “não”.

⁹ este instrumento teve uma estrutura que foi verificada na investigação realizada pela co-orientadora deste estudo, mas alterada de acordo com o nosso tema em estudo

4.Resultados

No seguinte quadro resume-se o tipo de instrumentos que foram sujeitos a análise quantitativa e qualitativa.

	Vertente quantitativa		Vertente qualitativa			
Período de recolha	Set. 2010 a Dez 2010	Set. 2010 a Abril 2011	Set. a Out de 2010	Set. 2010 a Abril 2011	Fevereiro a Maio de 2011	Jan. a Março de 2011
Técnica de recolha	Baterias de provas de consciência fonológica de Silva (2002)	Questionários	Entrevistas	Questionários	Observação de aulas	Implementação do programa
Participantes	Alunos	43 Professores do 2ºano ao nível regional	4 Professores	43 Professores do 2ºano ao nível regional	Quatro turmas e quatro professoras	Duas turmas
Objectivos	Ver o nível de consciência fonológica de cada turma para se chegar à seriação de duas turmas com dificuldade e sem dificuldade.	Avaliar a noção que os professores têm e o grau de importância que os mesmos dão à consciência fonológica. O grau de desempenho dos mesmos perante actividades de consciência fonológica.	Avaliar o grau de conhecimento que os professores têm sobre a consciência fonológica e seus constituintes (gravação das entrevistas).	Avaliar o grau de conhecimento que os professores têm sobre a consciência fonológica e seus constituintes e factores que influenciam.	Levantar o tipo de actividades de consciência fonológica que as professoras usam e se dão abertura para as crianças lerem (gravação de aulas).	Avaliar o desempenho das duas turmas perante o programa de técnicas explícitas de desenvolvimento de consciência fonológica (Gravação de aulas).
Tipo de análise	Análise estatística	Análise estatística	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo

Quadro1

Entrevista

O guião da entrevista ([anexo 2](#)) foi aplicado às quatro professoras das turmas dos alunos participantes no estudo. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente, procedeu-se à sua transcrição e análise de conteúdo. Às entrevistas responderam os quatro professores que participaram no estudo com as suas turmas. Segue-se a análise de conteúdo das mesmas.

O que é para si a Consciência Fonológica?

A maior parte das docentes respondeu que a consciência fonológica tem a ver com os sons, mas a professora 1 diferencia-se nas respostas dadas ao dizer: *“é a consciência que se tem dos sons da nossa língua e que se relaciona com as letras”*.

As respostas estão representadas no esquema 1

Professores	Respostas
Professora 1	É a consciência que nós temos dos sons da nossa língua e relacionar com as letras, cada letra pode ter mais que um som e palavras são formadas por sons.
Professora 2	É capacidade que os alunos têm de ser chamados à atenção, apelar a essa racionalização dos sons que as letras, e as palavras têm.
Professora 3	A consciência que cada pessoa tem que cada criança tem para chegar a um som, dentro do âmbito da leitura.
Professora 4	É ter a consciência dos sons, dos fonemas, sei lá do lhe, ” je”, ” do” “gue”, quando nós como, por exemplo, costumo dar sons diferentes para as crianças verem a diferença, o” ce”, “ci “sem a cedilha e o “ça”, “ço”, “çu” para eles verem a diferença, depois com o ca que qui, faço com o q de quaqua para eles verem e a entrevistada concorda que tem a ver com os grafemas e os fonemas.

Cada letra pode ter mais que um som e as palavras são formados por sons. Uma docente evidencia que é a capacidade que os alunos têm que ser chamados à atenção, de apelar a essa racionalização dos sons que as letras e as palavras têm. A mesma refere ainda que as crianças podem ter a consciência fonológica, mas não a aplicam sozinhos. A criança apercebe-se da consciência fonológica quando realiza exercícios de divisão silábica e outros exercícios que apelam a essa competência. Por vezes, as crianças nem têm a noção de que possuem essa consciência, mas ao apelar para essa competência, as mesmas começam a aperceber-se dessa capacidade que têm e compreendem essa funcionalidade. A docente acha que esta competência

deve ser trabalhada precocemente - considera que é o código de comunicação - logo desde muito cedo, com a família e no ensino pré-escolar.

A investigadora, no decorrer da entrevista, questionou às docentes se existem diferenças entre a criança que chega de casa e inicia o 1º Ciclo do Ensino Básico e a criança que frequenta o pré-escolar. Com as respostas das docentes conseguimos então encontrar as categorias- níveis de competências consoante a frequência ou não do ensino pré-escolar e são: a autonomia, maturidade e a consciência fonológica – As docentes afirmaram que há um trabalho já direccionado e referiram a categoria não menos importante que as outras, a da estimulação da criança pela família e o contacto com o código escrito. Mesmo assim, deram mais importância ao facto da frequência ensino pré-escolar ser essencial para desenvolver esta competência.

As docentes referiram a técnica da rima, como sendo uma actividade que é mais utilizada no pré-escolar, uma vez que a criança a realiza com facilidade.

As professoras afirmaram que o facto de a criança ter pouca estimulação familiar, devido a factores como o analfabetismo no ambiente familiar, o modo de falar incorrecto, a alimentação deficitária e dificuldades fomentadas por motivos biológicos, poderá ser impeditivo ao desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse caso, recorrem à utilização de outras estratégias mais concretas, tais como os métodos que apelam à memória visual.

A entrevistadora, no decorrer da conversa, questionou sobre o facto de existirem pais que praticamente exigem às educadoras o ensino das letras e, sobre este aspecto, todas as professoras afirmaram que não estarem de acordo. Consideram que as crianças apenas têm de saber que existe uma Língua para comunicar e que a oralidade e a escrita servem para escrever o que se diz. A criança apenas tem de se aperceber que existe um código oral e escrito e que, através dele, alguém lhes transmite esse código escrito, uma vez que a mesma ainda não adquiriu a leitura. A criança só tem de ter a noção dos sons ligados às letras, às palavras e às frases e saber que, no acto da escrita, está uma mensagem.

As docentes afirmam que existem algumas crianças que, logo desde o início, percebem espontaneamente como funciona processo de aquisição da leitura, mesmo antes de entrarem no ensino da leitura propriamente dito.

O que é para si um fonema?

As docentes responderam que um fonema é um som ou vários e só uma professora referiu que é o som da letra, mas uma letra pode ter mais que um fonema.

As respostas estão representadas no esquema 2:

Professores	Respostas
Professora 1	É o som da letra, mas uma letra pode ter mais que um fonema.
Professora 2	Um som ou vários sons.
Professora 3	Os sons em si.
Professora 4	Já dei isto há tanto tempo na escola, um fonema é o som que uma letra tem, sei lá o a, e, i, o, c, b, d.

O que é um grafema?

Todas as docentes responderam que é a maneira de escrever o som (fonema). As respostas estão representadas no esquema 3:

Professores	Respostas
Professora 1	Parte gráfica da escrita, expressão escrita da letra.
Professora 2	Registo escrito.
Professora 3	São as letras.
Professora 4	Tem a ver com os grafismos, e é como se escreve a letra.

O que é para si uma sílaba?

As docentes de uma maneira geral responderam que era a junção de várias letras para formar um som.

As respostas estão representadas no esquema 4:

Professores	Respostas
Professora 1	É um conjunto de letras que se lêem de uma só vez.
Professora 2	Conjunto de letras que formam um som.
Professora 3	Conjunto de letras que formam um som.
Professora 4	É um conjunto de duas letras ou mais letras que formam um som.

O que é para si uma sílaba inversa?

Perante esta questão todas as docentes hesitaram e não responderam.

A professora 2 tentou responder dando um exemplo, mas não soube explicar, pois formou uma não palavra e não respeitou a regra da formação das sílabas.

As respostas estão representadas no esquema 5:

Professores	Respostas
Professora 1	A docente hesitou.
Professora 2	A docente respondeu com o exemplo “está” e que muitas das vezes as crianças escrevem “setá”, mas mostrou que sabe a noção.
Professora 3	Duas sílabas iguais, mas que estão numa ordem diferente e que formam sons diferentes.
Professora 4	Ora ai é que é mais complicado.

O que é para si, uma sílaba dupla?

Nesta questão todas as docentes apresentaram dificuldades em responder. As professoras 1 e 3 não responderam . Apenas a professora 2 afirmou que eram duas sílabas que se repetiam e a entrevistadora deu o exemplo de “papa”, mas a docente não percebeu que se estava a referir a duas sílabas e não a uma sílaba dupla. A professora 4 foi a que se aproximou mais da

definição, afirmando que é o que se usa normalmente como duas letras e nomeou como sendo um dígrafo.

As respostas estão representadas no esquema 6:

Professores	Respostas
Professora 1	A docente não respondeu.
Professora 2	A docente respondeu que eram duas sílabas que se repetiam.
Professora 3	A professora não respondeu.
Professora 4	É o normal com duas letras e entendo que é um dígrafo.

O que é para si uma sílaba tripla?

Nesta questão as professoras não responderam.

A professora 2, para tentar responder a esta questão acabou por se aperceber que não existiam sílabas triplas, recorrendo ao seu raciocínio efectuado, quando respondeu à resposta anterior. Assim apercebeu-se que a resposta por ela dada à questão da sílaba dupla não estava correcta.

As respostas estão representadas no esquema 7:

Professores	Respostas
Professora 1	A docente não respondeu.
Professora 2	A docente ficou confusa e não soube responder uma vez que pela resposta dada à pergunta sobre a noção de sílaba dupla, chegou à conclusão que não havia sílabas triplas.
Professora 3	A professora não respondeu.
Professora 4	A professora não respondeu.

Qual o método de ensino da leitura que utiliza?

As professoras 1, 3 e 4 responderam que usam o método sintético. No entanto, afirmam que ao longo da introdução de cada grafema (e até mesmo na linguagem espontânea da criança) vão aparecendo as palavras com outros grafemas e que as mesmas acabam por ter em conta essas palavras. A professora 2 referiu que se enquadrava melhor com o método analítico (método global), por se recordar da sua professora primária mas que, por causa dos manuais, acabava por usar o método presente nos mesmos - o sintético.

A professora 3 referiu que usava um outro método analítico- o método das 28 palavras- quando os alunos apresentam dificuldades de carácter permanente enquadrando-se no âmbito das necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem.

A professora 4 respondeu que usava os dois métodos ao mesmo tempo, ao referir “ um bocadinho de todos”.

As respostas estão representadas esquema 8:

Professores	Respostas
Professora 1	Método sintético, no entanto afirma que ao longo da introdução de cada grafema, vão aparecendo palavras com outros grafemas e que a mesma acaba por ter em conta essas palavras e até mesmo na linguagem espontânea da criança.
Professora 2	Normalmente usava o método analítico- método global- por se recordar da sua professora primária. Mas que usava o também o sintético devido ao uso dos manuais adoptados, mas com os alunos com dificuldades, a mesma referiu que usava o método global que apela à memória visual e auditiva.
Professora 3	Método de letra a letra e no caso das crianças com necessidades educativas especiais usa o método da palavra ligada à imagem (método analítico- método das 28 palavras).
Professora 4	Primeiro os grafismos e os sons ao mesmo tempo, pedindo depois às crianças para dizer várias palavras. Deste modo os próprios alunos apercebem-se que a mesma letra está noutra palavra e lê-se de maneira diferente. Primeiro que tudo verbalmente, seguindo-se a associação a figuras e finalmente começam então a fazer a escrita. Uso um bocadinho de todos.

A consciência fonológica é um factor importante para que os alunos tenham sucesso na leitura? Porquê?

Todas as docentes acordaram que a consciência fonológica é um factor importante para que se tenha sucesso na leitura, mas verificamos que existiram opiniões divergentes. As professoras 1, 2 e 3 reforçam a ideia que as crianças devem ter um bom domínio da oralidade e dos sons da língua para depois conseguirem passar à leitura. Isto é ter uma boa oralidade, articulação e sintaxe. Ambas consideram a importância da estimulação que é feita em casa e na escola.

A professora 2 enuncia que é importante como estratégia para trabalhar com alunos que apresentem dificuldades de leitura. As professoras 2 e 4 consideram uma categoria importantíssima - a relação entre a professora os alunos- que é uma mais-valia e que se deve deixar os alunos descobrir por eles próprios, através da sua leitura e escrita, as suas dificuldades e incentivá-los a melhorar, exemplificando assim: “vê lá o que estás a ler”, “olha que não está bem”, “tenta outra vez”

A Professora 4 acrescenta que se deve dar oportunidade aos alunos para se exprimirem oralmente, para falarem.

Com as professoras 2 e 4 identificamos duas categorias: a relação afectiva entre o adulto professor e a criança e a própria acção da criança.

As respostas estão representadas esquema 9:

Professores	Respostas
Professora 1	Ter um bom domínio da oralidade e dos sons da língua para depois conseguirem passar à leitura, isto é ter uma boa oralidade, articulação e sintaxe. E consegue-se se forem estimulados em casa e na escola.
Professora 2	Estratégia para trabalhar com alunos que apresentem dificuldades de leitura e escrita, para melhor interiorizar o som e a professora reforça que é importante ter relação com os alunos e deixá-los se aperceberem sobre o que lêem e o que escrevem, dando exemplos “vê lá o que estás a ler, olha que não está bem, tenta outra vez”.
Professora 3	Ao estarem familiarizados com os sons conseguem chegar mais facilmente à leitura, conhecer as letras, identificar o som à letra.
Professora 4	Ao estarem familiarizados com os sons conseguem chegar mais facilmente à leitura, conhecer as letras, identificar o som à letra.

Que tipo de actividades/estratégias trabalha em sala de aula com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica?

As professoras 1 e 4 referiram que utilizavam a leitura em vários tons, entoação, ler mal e depois ler bem, corrigir o aluno que pronuncia mal a palavra.

As professoras 2 e 4 enunciaram que utilizava actividades orais, escrevendo as palavras, as frases num papel, explorando-as, trabalhando-as e cortando-as aos bocadinhos, ora em palavras, ora em sílabas, ora em letras, como se fosse um puzzle e depois reconstruí-las novamente e obter ‘coisas’ novas e divertidas.

As professoras 1 e 3 e 4 enumeraram que utilizavam a estratégia das rimas. A professora 3 foi a única que disse que colocava os alunos a ouvir histórias e canções. A professora 4 utiliza a estratégia de fazer um erro para ver se os alunos estão atentos, a “caça ao tesouro”, utiliza o abecedário das letras; frases começadas com o abecedário. Duas docentes usam somente as estratégias de consciência fonológica tais como as rimas e a formação de sílabas a partir de letras, a formação palavras a partir das sílabas e a formação de frases a partir de palavras. Três docentes usam as rimas. Tendo em linha de conta as actividades de consciência fonológica depreende-se que as actividades intrassilábicas são as menos utilizadas.

As respostas estão representadas esquema 10:

Professores	Respostas
Professora 1	Que utilizava rimas, leitura em vários tons, entoação, ler mal e depois ler bem, corrige o aluno pronuncia mal a palavra.
Professora 2	Utilizava actividades orais, escrevendo as palavras, as frases num papel, explorando-as, trabalhando-as e cortando-as aos bocadinhos, ora em palavras, ora em sílabas, ora em letras, como se fosse um puzzle e depois reconstrói-se novamente e saem coisas novas e divertidas.
Professora 3	Utilização de rimas, a partir de sílabas formar palavras, ouvir histórias e canções.
Professora 4	A professora foi sincera e disse que sentiu dificuldade nessa área e foi fazer uma formação e então recorre muito à utilização dos sons, como por exemplo dá uma sílaba inicial e os alunos a partir daí dizem palavras e a partir de uma palavra formar outra. Palavra, mas requer muito tempo. Utiliza a estratégia de fazer um erro para ver se estão atentas, caça ao tesouro, utiliza o abecedário das letras. Frases começadas com o abecedário. Rimas.

Que factores consideram serem prejudiciais à aquisição do mecanismo da leitura por parte dos alunos.

As professoras 1, 2, 3 e 4 consideram o facto de as crianças não frequentarem o pré-escolar, pois esta valência ajuda as crianças na interiorização das competências emergentes da leitura através da realização de jogos com as palavras e a interiorização das regras e limites orientam as crianças nas suas aprendizagens/autonomias.

As professoras 1, 2, 3 e 4 consideram que hoje em dia o ambiente familiar onde a criança está inserida acaba por lhe ser prejudicial, pois a família trabalhadora está menos desperta e não tem tempo para actividades promotoras de estimulação leitora (tais como a leitura de histórias), para falar, para dialogar e todo um conjunto de motivações da família e do ambiente onde está inserida criança. É claro que consideram existir excepções e, quando isso acontece, existe um pressuposto sucesso.

As professoras 2, 3 e 4 consideram o facto de a parte física e biológica das crianças, nomeadamente os sentidos, não estarem a funcionar correctamente e a alimentação deficitária. As docentes 2 e 3 realçam o facto de os alunos manifestarem cada vez mais falta de atenção e concentração. Professora 4 é a única a considerar que a relação que o docente mantém com os alunos é importante e imprescindível, pois consegue-se ajudar as crianças. Também ajuda o facto de haver um contacto contínuo com a família

As respostas estão representadas esquema 11:

Professores	Respostas
Professora 1	Não frequentar o pré- escolar ambiente familiar menos desperto para a leitura das histórias, para falar, para dialogar, toda uma motivação da família do ambiente onde está inserida criança, ter a parte física e operacional, pois os sentidos são importantes.
Professora 2	Os alunos não serem estimulados de modo a aumentar a competência fonológica. Factores biológicos, a alimentação, a atenção e o próprio contexto familiar que prejudica e não promove a aquisição da consciência fonológica dessa. A criança não frequentar o pré-escolar.
Professora 3	Os alunos manifestarem cada vez mais falta de atenção e concentração. O facto de em casa utilizarem os termos muito abreviados das palavras e os pais não os corrigirem. É importante usar uma linguagem adequada, mas há crianças que utilizam um vocabulário muito pobre e isso não ajuda.
Professora 4	A família, a relação que a professora tem com os alunos e a criança poderá ter um bloqueio em qualquer área e poderá também não se adaptar á maneira de ensinar da professora, que por vezes ensina para um todo e não desce a todos. E dizer aos pais dos alunos que os mesmos estão a ter dificuldades e os mesmos tentam ajudar os seus educandos e poderá ser que o método utilizado não esteja a ser o adequado e nessa perspectiva, a professora idealiza outra estratégia. Usar um aluno mais forte para ajudar o outro, a alimentação deficitária. O facto de ter frequentado o pré- escolar ajuda mesmo em termos de jogos com a língua portuguesa e as regras que orientam a criança nas suas aprendizagens.

Quando a criança não adquire a leitura, o que faz?

A professora 1 referiu que se deve dar um apoio mais individual. As professoras 2 e 4 referem que se deve insistir na leitura, adoptar estratégias que apelem ao sentimento (ler a rir, ler a chorar, ler assustado), utilizar um conjunto de estratégias que promovam a leitura, ir à biblioteca, folhear os livros, olhar para as imagens e descrever a imagem sem passar logo para o texto, aqui todos os alunos participam, vão ao quadro, utilizam o livro de histórias e fazem uma ficha de leitura, aproveitando assim a matéria que está presente no livro.

A professora 3 utiliza muitos jogos de rimas. As professoras 1 e 3 utilizam o método analítico- método das 28 palavras. As Professoras 2, 3 e 4 utilizam as estratégias de cortar pedacinhos de papel com sílabas escritas, para os alunos ordenarem as sílabas e assim

chegarem às palavras, repetirem várias vezes esta estratégia e depois fazer o mesmo, mas com palavras, para chegar à frase.

As Professoras 1 e 4 referem o facto de aproveitarem a memória visual da criança usando a imagem ligada à palavra. A professora 4 utiliza muito o trabalho com os pais.

As respostas estão representadas esquema 12:

Professores	Respostas
Professora 1	Dar apoio mais individual, tentar recorrer a outros métodos, tais como o analítico- o das 28 palavras- e se o problema não é do método tentar perceber o porquê de não ter sucesso. Usar o método que apela à memória visual dos alunos.
Professora 2	Insistir na leitura dizendo “Ler, ler e ler”, estratégias que apelam ao sentimento (ler a rir, ler a chorar, ler assustado), um conjunto de estratégias que promovam a leitura, ir á biblioteca, folhear os livros, olhar para as imagens e descrever a imagem sem passar logo para o texto, aqui todos os alunos participam em jogos de rimas, cortar pedacinhos de papel para as crianças ordenarem as sílabas e chegarem às palavras, repetirem várias vezes, irem ao quadro, utilizar o livro de histórias e fazer uma ficha de leitura e aproveitar a matéria que está presente no livro.
Professora 3	Muitos jogos de rimas, de cortar pedacinhos de papel com sílabas escritas, para eles ordenarem as sílabas e assim chegarem às palavras, repetirem várias vezes esta estratégia e depois fazer o mesmo, mas com palavras para chegar à frase, irem ao quadro.
Professora 4	Aproveitar a sua memória visual usando a imagem ligada à palavra, arranjou as letras do abecedário para depois as juntar e formar as palavras. Utiliza muito o trabalho com os pais. Utiliza um livro de histórias, faz uma ficha de leitura e aproveita à matéria que está presente no livro, como foi o caso dos (adjectivos gatinho, gato e gatarrão) e o antónimo aproveitando a história. A professora deu o exemplo de uma acção de formação que teve com uma terapeuta da fala e que esta lhe falou do método.

Caracterização das turmas de acordo com o seu nível de consciência fonológica

As turmas em estudo são constituídas: Uma com 24 alunos (T1c) - turma de alunos com um nível de consciência satisfatório que por condições de horário foi considerada de controlo; Outra turma com 23 alunos, (T1e) - turma de alunos com nível de consciência fonológica satisfatória que foi considerada de experimental por motivos de horário; Outra turma com 19 alunos (T2c) - turma de alunos com um nível de consciência fonológica deficitária, o factor conveniência e horário foi considerado para que a turma fosse de controlo; Turma com 21 alunos (T2e) - a turma de alunos com um nível de consciência fonológica deficitária, esta turma foi considerada experimental pela mesma razão atrás referida. Todos os alunos se encontram a frequentar o segundo ano de escolaridade. Duas turmas funcionam como grupo de controlo e outras duas como grupo experimental.

As duas turmas do grupo de controlo e grupo experimental foram divididas: com um nível de consciência fonológica satisfatória e um nível de consciência fonológica deficitário. Na turma T1e, com um nível de consciência fonológica satisfatório, existem dois alunos com necessidades educativas especiais que ainda estão numa fase muito primária do mecanismo da leitura e na turma T2c, com um nível de consciência fonológica deficitária, está incluído um aluno com necessidades educativas individuais que também se encontra numa fase de pré-leitura. O programa de aplicação de técnicas de consciência fonológica foi aplicado aos grupos experimentais (T1e e T2e).

Para aferirmos o nível de consciência fonológica de cada turma utilizamos as baterias de provas de consciência fonológica. As baterias foram aplicadas a todas as turmas, antes da aplicação do programa, para se conseguir seriar o nível de consciência fonológica de cada turma e as baterias foram aplicadas, uma segunda vez às turmas, após a aplicação do programa de técnicas explícitas de consciência fonológica. No seguimento do estudo efectuamos a aplicação do programa de técnicas de consciência fonológica aos grupos experimentais T1e e T2e.

Ambos os grupos manifestaram um grande empenho e interesse nas tarefas propostas, assim como os docentes das turmas. Mas a docente da turma experimental T1e conseguiu explicar com mais clareza as tarefas que eram propostas aos alunos nas actividades do programa. No entanto, apesar do seu empenho, a docente do grupo T2 acabou por sentir dificuldade na aplicação das tarefas devido ao grupo ser muito agitado e, por vezes, não estar atento às directrizes emanadas pela docente. No decorrer das sessões, o grupo solicitou a docente muitas vezes para a realização das tarefas. Os alunos realizaram muitas questões

relativas às instruções iniciais das actividades propostas e também na resolução das mesmas, uma vez que não estavam com atenção na altura da explicitação das instruções.

Após a aplicação do programa de técnicas de consciência fonológica às turmas experimentais, procedemos à nova aplicação das baterias de provas de consciência fonológica às turmas de controlo e experimentais passados quatro meses.

Os resultados obtidos na aplicação das baterias de Silva (2002) no pré-teste e pós-teste foram tratados estatisticamente com o programa SPSS17 e estão representados em tabelas conjuntas, respeitando o número de testes que constam nas baterias de provas fonológicas (Divisão Fonémica, Divisão silábica, Supressão da sílaba inicial, Supressão do fonema inicial, Classificação com base no fonema inicial, Classificação com base na sílaba inicial). Em todos os testes realizámos uma média que reflecte uma aproximação do resultado à unidade e, no que respeita ao número de alunos, fez-se uma aproximação à unidade e às percentagens sendo que, quando possível, a aproximação foi feita à unidade e décima, o que dá uma margem de erro significativa.

Explicitação da escolha das turmas experimentais e de controlo com consciência fonológica satisfatória e deficitária através da análise do desempenho dos alunos nas provas de consciência fonológica

O quadro 2 mostra o desempenho das quatro turmas após se terem aplicado as baterias de provas de consciência fonológica de Silva (2002) e que possibilitou a distinção entre as duas turmas com consciência fonológica satisfatória e deficitária.

	Classif. Fonema Inicial (Média)	Classif. Sílabas Iniciais (Média)	Divisão Fonémica (Média)	Divisão Silábica (Média)	Supressão do Fonema Inicial (Média)	Supressão da Sílabas Iniciais (Média)	Total Média
Turma1c 24 Alunos	20	22	19	20	20	21	21
Turma1e 21 Alunos +2 NEE	18	18	16	20	17	12	16,8 (17)
Turma2c 18 Alunos +1NEE	9	13	12	17	11	12	12
Turma2e 21 Alunos	15	17	14	19	17	13	15,8 (16)

 Turma 2c e 2e com uma consciência fonológica deficitária.

No que respeita às duas turmas de controlo (uma com consciência silábica satisfatória e uma deficitária) perante os resultados obtidos, concluímos que são, respectivamente, a T1c, com uma média de desempenho nas provas de 21, e a T2c, com uma média de desempenho nas provas de 12.

Para as turmas experimentais optámos por clarificar a seriação, uma vez que os resultados da média nas provas estiveram muito próximos. Para seriar, tivemos em linha de conta que as duas turmas com os resultados próximos têm um número de alunos diferente: a turma (T2e) tem 21 alunos e não tem alunos com necessidades educativas especiais; a outra turma (T2e) tem 23 alunos mas tem dois alunos com necessidades educativas especiais.

Consideramos a diferença da média de resultados nas diferentes categorias das provas das baterias de Silva, obtidas pelas duas turmas: a T2e nas provas de divisão fonémica obteve uma média de 14 e na prova de classificação do fonema inicial obteve uma média de 15; a Turma T1 nas provas de divisão fonémica obteve uma média de 16 e na prova de classificação do fonema inicial obteve uma média de 18.

Tendo em conta esses dois critérios, consideramos a turma T2e com uma consciência fonológica deficitária e a turma T1e com uma consciência fonológica satisfatória. A média de respostas em todas as provas teve uma aproximação à unidade, o que leva a uma margem de erro significativa. As turmas experimentais foram escolhidas por conveniência de horário, uma vez que essas turmas tinham o horário duplo da tarde.

Análise estatística do desempenho dos alunos das quatro turmas nas baterias de provas fonológicas (Silva 2002) no pré-teste e pós-teste.

Quadro 3 Referente à média do desempenho dos alunos da turma T1c.

Provas	Pré-teste	Média resposta/certas	Média %	Média outras resp.	Média %	Pós-teste	Média resposta certa	Média %	Media resposta/outras	Média %
Classificação com base no fonema inicial (14)		20	85	4	15		20	84	4	16
Classificação com base na sílaba inicial (14)		22	93	2	7		23	95	1	5
Divisão fonémica (16)		19	80	5	20		19	81	5	19
Divisão silábica (16)		23	95,5	1	4,5		23	98	1	2
Supressão fonema inicial (24)		20	81,5	4	16,5		21	90	3	10
Supressão sílaba inicial (14)		21	88	3	12		18	75	6	25
Total Média		21	87	3	13		21	87	3	13

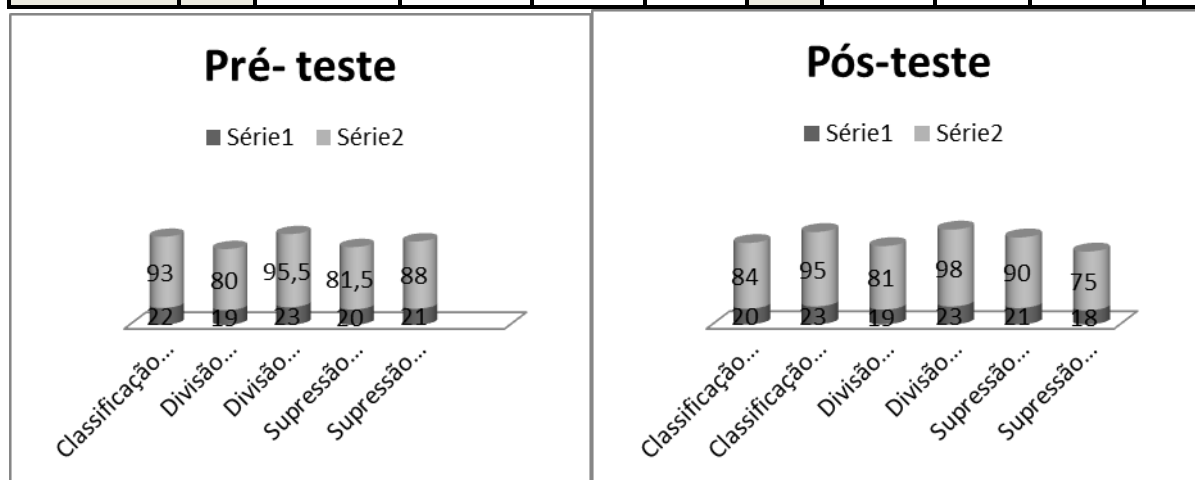


Gráfico 1

Gráfico 2

Nas provas de classificação, os alunos mantiveram praticamente o mesmo desempenho nas duas fases do estudo. Na prova de classificação com base no fonema inicial no pré-teste obtiveram uma média de respostas certas de 20 (85%) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas certas de 20 (84%). Na prova de classificação com base no fonema inicial a turma T1c no pré-teste e pós-teste obtiveram uma descida de desempenho em alguns itens 1, 2, 3, 4, 7 e aumentaram o desempenho nos itens 5, 9, 10, 11, 13, 14 e mantiveram os restantes.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 1 ([ver anexo 14](#)).

Os alunos da turma T1c na prova de classificação com base na sílaba inicial no pré-teste obtiveram a média de respostas certas de 22 (93%) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas certas de 23 (95%). Na prova de classificação com base na sílaba inicial os mantiveram praticamente o desempenho. Nas provas de classificação com base na sílaba inicial no pós-teste desceram o desempenho em alguns itens 1, 2, 6, 9,10 e aumentaram o desempenho nos itens 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 13,14 e mantiveram os restantes.

Os resultados estão explícitos no quadro 2 ([ver anexo 14](#)).

Os alunos da turma T1c mantiveram o desempenho na prova de divisão silábica e desceram nas provas de divisão fonémica. Na prova de divisão fonémica no pré-teste obtiveram uma média de respostas certas de 19 (80%) e no pós-teste os alunos obtiveram uma média de respostas certas de 19 (81%). Na prova de divisão fonémica no pós-teste desceram o desempenho em alguns itens 7, 8, exemplo 1 e exemplo 2, aumentaram o desempenho nos itens 2, 3, 4, 6, 9, 11,12, 13,14 e mantiveram os restantes.

O desempenho dos alunos está explicitado no quadro 3 ([ver anexo 15](#)).

Os alunos na prova de divisão silábica no pré-teste obtiveram uma média de respostas certas de 23 (95,5%) e no pós-teste os alunos obtiveram uma média de respostas certas de 23 (98%). Na prova de divisão silábica no pós-teste desceram o desempenho em alguns itens 1, 2,5, aumentaram o desempenho nos itens 6, 8,13,14, e mantiveram os restantes.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 4 ([ver anexo 15](#)).

Os alunos mantiveram a média de respostas na supressão do fonema inicial e desceram o desempenho nas provas de supressão da sílaba inicial. Na prova de supressão do fonema inicial no pré-teste obtiveram uma média de respostas certas de 20 (81,5,%) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas certas de 21 (90%). Na prova de supressão do fonema inicial no pós-teste desceram o desempenho em alguns itens 14, 23, aumentaram o seu desempenho nos itens 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16,17, 18, 19,20, 22, 24 e mantiveram os restantes.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 5 ([ver anexo 16](#)).

Os alunos na prova de supressão da sílaba inicial no pré- teste obtiveram uma média de respostas certas de 21 (88%) e no pós-teste os alunos obtiveram uma média de respostas certas de 18 (75%). Na prova de supressão da sílaba no pós-teste desceram o desempenho na maior parte dos itens 3, 4, 5,6, 8, 9, 10, 11,12, 13, 14 e em outros aumentaram o desempenho nos itens 1,2, 7 e não mantiveram nenhum item.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 6 ([ver anexo 16](#)).

Em todas as provas houve itens que os alunos deram resposta certa na primeira aplicação das baterias e na segunda aplicação, os mesmos erraram e a situação repetiu-se com outros itens.

Quadro 4 Referente à média do desempenho dos alunos da turma T2c.

Prova	Pré-teste	Média resposta certa	Média%	Média Outras	Média %	Pós-teste	Média resposta certa	Média %	Média Outras	Média %
Classificação com base no fonema inicial (14)		9	49	10	51		13	67	6	30
Classificação com base na sílaba inicial (14)		13	68	6	32		13	72	6	28
Divisão fonémica (16)		12	65	7	35		12	67	7	39,5
Divisão silábica (16)		17	88,5	2	11,5		17	92	2	8
Supressão fonema inicial (24)		11	59,5	8	40,5		12	63	7	37
Supressão sílaba inicial (14)		12	66	7	34		14	72,5	5	27,5
Total Média		12	66	7	34		13	72	6	28

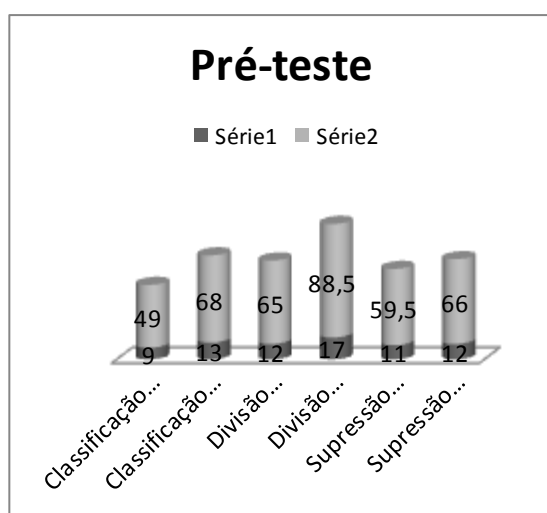


Gráfico 3

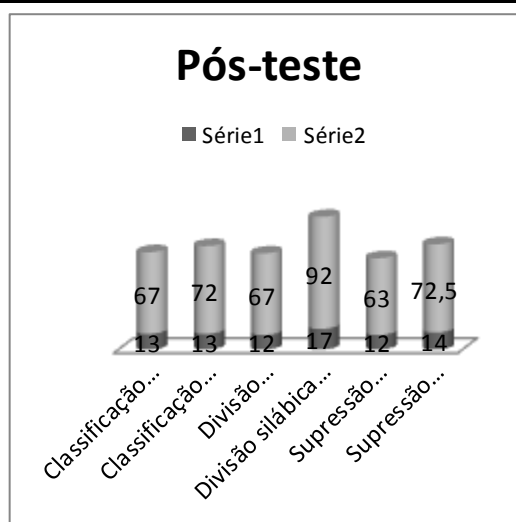


Gráfico 4

Nas duas fases do estudo, os alunos aumentaram ligeiramente o seu desempenho nas provas de classificação do fonema inicial e mantiveram o seu desempenho nas provas de classificação da sílaba inicial. Na prova de classificação com base no fonema inicial, os alunos obtiveram no pré-teste uma média de respostas certas de 9 (49%) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas certas de 13 (67%). Nas provas de classificação com base no fonema inicial no pós-teste desceram o desempenho em alguns itens 1, 2, 12, aumentaram ligeiramente o desempenho nos itens 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 13 e mantiveram apenas um item. Ajudamos o aluno com necessidades educativas especiais dando-lhe uma pequena ajuda, reforçando o som inicial e escrevemos, para o mesmo conseguir ver qual era igual em cada palavra.

O desempenho dos alunos está explicitado no quadro 7 ([ver anexo 17](#)).

Na prova de classificação com base na sílaba inicial, os alunos obtiveram no pré- teste uma média de respostas certas de 13 (68%) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas certas de 14 (72%). Os alunos, após aplicação das provas de classificação com base na sílaba inicial no pós-teste, manifestaram uma descida no desempenho em alguns itens 1, 2, 7, 8, 11, 12,13, aumentaram ligeiramente o desempenho nos itens 3, 4, 5, 6, 10, 14 e mantiveram os restantes. Tivemos em conta que os alunos com necessidades educativas especiais precisavam de ajuda adicional, dando-lhes uma pequena ajuda, escrevendo o som inicial de cada palavra.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 8 ([ver anexo 17](#)).

Os alunos nas provas de divisão mantiveram o desempenho nas duas fases do estudo. Na prova de divisão fonémica no pré-teste obtiveram uma média de respostas certas de 12 (65,%) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas certas de 12 (67%). Os alunos, após aplicação das provas de divisão fonémica no pós-teste desceram o desempenho em alguns itens 1,3, 5, 6, 13 e exemplo 2, aumentaram ligeiramente o desempenho nos itens 2, 4, 7, 8, 10, 11,12 e exemplo 1 e mantiveram os restantes. Demos aos alunos com necessidades educativas especiais a possibilidade de contar as letras.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 9 ([ver anexo 18](#)).

Na prova de divisão silábica, os alunos obtiveram, no pré- teste, uma média de respostas certas de 17 (88,5%) e no pós-teste os alunos obtiveram uma média de respostas certas de 17 (92%). Nas provas de divisão silábica, obtiveram no pós-teste uma descida de desempenho em alguns itens 9, em outros itens 1, 4,5, 7, 8, 12, 14, e exemplo 2, aumentaram ligeiramente o desempenho e mantiveram os restantes. É de salientar que ao aluno com necessidades educativas especiais também foi dada a possibilidade de contar as sílabas.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 10 ([ver anexo18](#)).

Os alunos nas provas de manipulação mantiveram o seu desempenho na prova de supressão do fonema inicial e aumentaram ligeiramente o seu desempenho nas provas de supressão da sílaba inicial. Na prova de supressão do fonema inicial no pré-teste obtiveram uma média de respostas certas de 11 (59,5%) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas certas de 12 (63%). Nas provas de supressão do fonema inicial no pós-teste desceram o seu desempenho em alguns itens 4, 7, 12, 15, 16,19, 20, 23, aumentaram ligeiramente o desempenho nos itens 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9,10, 13, 22, 24, não conseguindo chegar aos 100% e mantiveram os restantes. Nesta tarefa não foi possível ajudar o aluno com necessidades educativas especiais, embora o mesmo tenha demonstrado uma evolução.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 11 ([ver anexo19](#)).

Na prova de supressão da sílaba inicial, os alunos obtiveram, no pré- teste, uma média de respostas certas de 12 (66%) e no pós-teste os alunos obtiveram uma média de respostas certas de 14 (72,5%). Nas provas de supressão da sílaba inicial, no pós-teste os alunos desceram o seu desempenho em alguns itens, como por exemplo no 5 e no 8, e outros aumentaram ligeiramente o desempenho nos itens 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10,14. Os alunos atingiram 100% no item 1 e não mantiveram nenhum item. Não foi possível ajudar o aluno com necessidades educativas especiais, mas mesmo assim teve uma evolução no sentido ascendente.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 12 ([ver anexo19](#)).

Quadro 5 Referente à média do desempenho dos alunos da turma T1e

Prova	Pré-teste	Média Resposta certa	Média %	Média Outras	Média %	Pós-teste	Média Resposta certa	Média %	Média outras	Média %
Classificação com base no fonema inicial (14)		18	77	5	22		22	98	1	2
Classificação com base na sílaba inicial (14)		18	79	5	21		22	99	1	1
Divisão fonémica (16)		16	70	7	30		23	100	0	0
Divisão silábica (16)		20	87,5	3	12,5		23	100	0	0
Supressão fonema inicial (24)		17	73	6	27		21	91,5	2	8,5
Supressão sílaba inicial (14)		12	54	11	46		21	91	2	9
Total Média		17	73	6	23		22	97	1	3

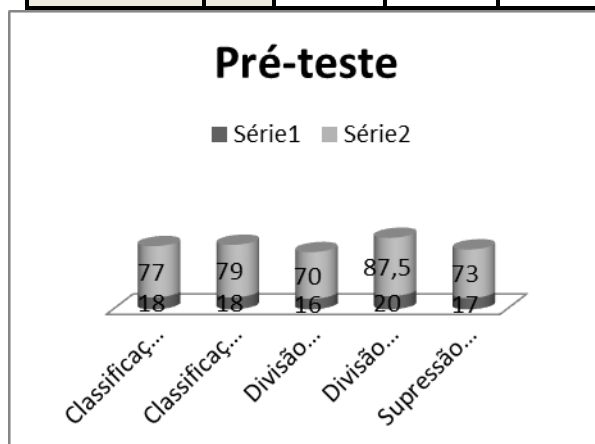


Gráfico 5

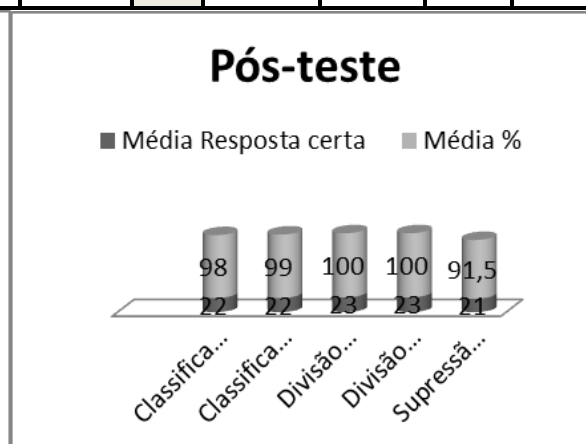


Gráfico 6

Os alunos aumentaram o desempenho nas duas provas de classificação, após a aplicação do programa de técnicas de consciência fonológica.

Quanto à prova de classificação com base no fonema inicial, no pré-teste os alunos obtiveram uma média de respostas certas de 18 (77%) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas certas de 22 (98%). Na prova de classificação com base no fonema inicial, no pós-teste os alunos obtiveram um aumento de desempenho em todos os itens (100%). Os alunos com necessidades educativas especiais foram ajudados no reforço e escrita da letra inicial e ambos tiveram uma evolução.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 13 ([ver anexo 20](#)).

Na prova de classificação com base na sílaba inicial, os alunos obtiveram no pré-teste uma média de respostas certas de 18 (79%) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas certas de 22 (99%). Os alunos com Necessidades Educativas Especiais evoluíram, ao se utilizar uma estratégia de ajuda. No pós-teste da prova de classificação com base na sílaba inicial, os alunos aumentaram o seu desempenho em todos os itens (100%). Os alunos com necessidades educativas especiais que nesta tarefa foram ajudados no reforço e escrita da letra inicial obtiveram uma evolução.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 14 ([ver anexo 20](#)).

Nas provas de segmentação, os alunos aumentaram o seu desempenho em todas as etapas. Nas provas de divisão fonémica, os alunos obtiveram no pré-teste uma média de respostas 16 (70%) e no pós-teste os alunos obtiveram um desempenho de 100% em todos os itens, nesta tarefa os alunos com necessidades educativas especiais contaram as letras, obtendo assim sucesso.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 15 ([ver anexo 21](#)).

Os alunos da turma T1e nas provas de divisão silábica obtiveram no pré-teste uma média de respostas de 20 (87,5%) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas de 23 (100%), o que equivale a um aumento no desempenho em todos os itens (100%). Nesta tarefa, os alunos com necessidades educativas especiais contaram os batimentos, que a aplicadora fazia para a contagem das sílabas, obtendo assim sucesso.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 16 ([ver anexo 21](#)).

Os alunos aumentaram o seu desempenho nas provas de manipulação. Os alunos da turma T1e nas provas de supressão do fonema inicial no pré-teste obtiveram uma média de resposta de 17 (73%) e no pós-teste os alunos aumentaram o desempenho em todos os itens, obtendo uma média de resposta de 21 (91,5%). Não foi possível ajudar os dois alunos com Necessidades Educativas Especiais. Os alunos repetiram as palavras na realização da tarefa,

mas evoluíram em relação ao seu desempenho no pré-teste. O resto da turma teve uma percentagem de sucesso de 100%.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 17 ([ver anexo 22](#)).

Os alunos da turma T1e, nas provas de supressão da sílaba inicial, obtiveram no pré-teste uma média de respostas de 12 (54%) e no pós-teste os alunos obtiveram um aumento de desempenho em todos os itens com uma média de resposta de 21 (91%). Os dois alunos com Necessidades Educativas Especiais não foram ajudados. Os alunos repetiram as palavras na realização da tarefa, mas evoluíram em relação ao seu desempenho no pré-teste. O resto da turma teve uma percentagem de sucesso de 100%.

O desempenho dos alunos está explicitado no quadro 18 ([ver anexo 22](#)).

Quadro 6 Referente à média do desempenho dos alunos da turma T2e

Prova	Pré-teste	Média Resposta certa	Média %	Média Outras	Média %	Pós-teste	Média Resposta certa	Média %	Média outras	Média %
Classificação com base no fonema inicial (14)		15	73	6	27		20	99	1	1
Classificação com base na sílaba inicial (14)		17	83	4	17		21	100	0	0
Divisão fonémica (16)		14	69	7	31		21	100	0	0
Divisão silábica (16)		19	90	2	10		21	100	0	0
Supressão fonema inicial (24)		17	82	4	18		20	99,6	1	0,4
Supressão sílaba inicial (14)		13	63	8	37		21	100	0	0
Total Média		16	77	5	23		20	99	1	1

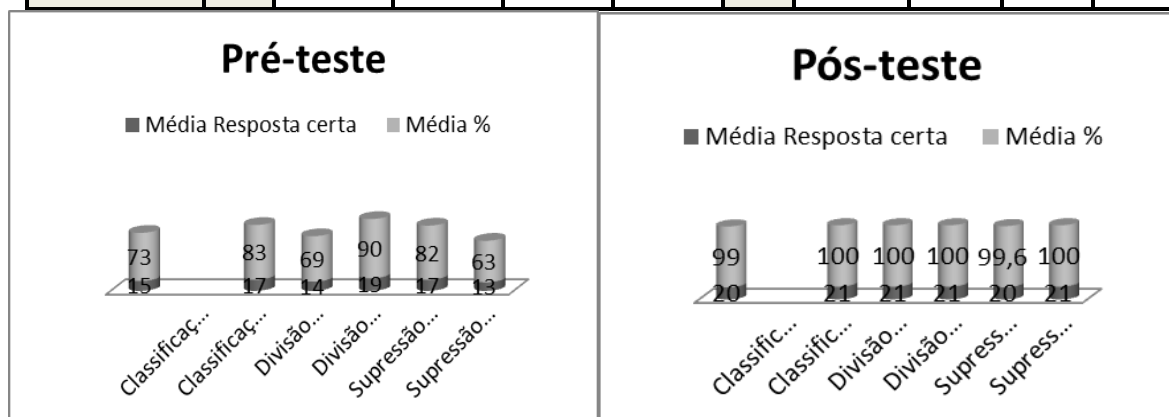


Gráfico 8

Gráfico 9

Os alunos aumentaram o seu desempenho após a aplicação do programa de técnicas de consciência fonológica nas provas de classificação. Os alunos, na prova de classificação com base no fonema inicial, obtiveram no pré-teste uma média de respostas certas de 15 (73%) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas certas de 20 (99%). Nas provas de classificação com base no fonema inicial no pré-teste obtiveram uma média de respostas certas de 17 (83%) e no pós-teste os alunos obtiveram um aumento no desempenho em quase todos os itens, obtendo uma média de respostas certas de 21 (100%).

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 19 ([ver anexo 23](#)).

Os alunos da turma T2e tiveram um aumento de desempenho em quase todos os itens das provas de classificação com base na sílaba inicial no pós-teste. O desempenho dos alunos está explícito no quadro 20 ([ver anexo 23](#)). Os alunos aumentaram o seu desempenho nas provas de segmentação após a aplicação do programa de técnicas explícitas de consciência fonológica. Nas provas de divisão fonémica obtiveram no pré-teste uma média de respostas certas de 15 (70%) e no pós-teste os alunos obtiveram uma média de respostas de 21 (100%).

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 21 ([ver anexo 24](#)).

Os alunos da turma T2e nas provas de divisão silábica obtiveram uma média de respostas certas de 19 (90%) no pré-teste e no pós-teste obtiveram um aumento de desempenho em todos os itens 21 (100%) após a aplicação do programa de técnicas explícitas de consciência fonológica. O desempenho dos alunos está explícito no quadro 22 ([ver anexo 24](#)).

Os alunos da turma T2e obtiveram um aumento significativo nas provas de manipulação. Na prova de supressão do fonema inicial no pré-teste obtiveram uma média de resposta certa de 17 (82 %) e no pós-teste obtiveram uma média de respostas certas de 20 (99,6%), após a aplicação do programa técnicas de consciência fonológica.

O desempenho dos alunos está explícito no quadro 23 ([ver anexo 25](#)).

Os alunos da turma T2e, no pós-teste, aumentaram o seu desempenho nas provas de supressão da sílaba inicial. O aumento verificou-se em todos os itens (100%). Os alunos no pré-teste obtiveram uma média de respostas de 13 (63%) e após a aplicação do programa de técnicas explícitas de consciência fonológica obtiveram uma média de respostas de 21 (100%). O desempenho dos alunos está explícito no quadro 24 ([ver anexo 25](#)).

Para se compreender melhor o desempenho das turmas participantes no estudo em todas as tarefas das baterias construímos um quadro resumo onde se comparam os resultados obtidos pelos alunos na aplicação das baterias das provas de consciência fonológica no pré-teste, sem a aplicação do programa de técnicas explícitas de consciência fonológica às turmas experimentais e, no pós-teste, com a aplicação do programa de técnicas explícitas de consciência fonológica às turmas.

Quadro 7. Comparação da média de desempenho das quatro turmas no pré-teste e pós-teste.

Provas		Classif. Fonema Inicial (Média)	Classif. Sílabas Iniciais (Média)	Divisão Fonémica (Média)	Divisão Silábica (Média)	Supressão do Fonema Inicial (Média)	Supressão da Sílabas Iniciais (Média)	Total Média
T1c	Pré-teste	20	22	19	23	20	21	21
	Pós-teste	20	23	19	23	21	18	21
	Diferença	0	1	0	0	1	-3	-1
T1e	Pré-teste	18	18	16	20	17	12	17
	Pós-teste	22	22	23	23	21	21	22
	Diferença	4	4	7	3	4	9	5
T2c	Pré-Teste	9	13	12	17	11	12	12
	Pós-teste	13	13	12	17	12	14	14
	Diferença	4	0	0	0	1	2	2
T2e	Pré-teste	15	17	14	19	17	13	16
	Pós-teste	20	21	21	21	20	21	20
	Diferença	5	4	7	3	3	8	4

 Diferença entre a média de desempenho alunos obtida no pré-teste e pós-teste

Comparação entre o desempenho das turmas de controle e experimentais com C. S. satisfatória nas provas de consciência fonológica

■ T1c Pré-Teste ■ T1c Pós-teste ■ T1c Pós-teste ■ T1e Pré-teste ■ T1e Pós-teste ■ T1e Pós-teste

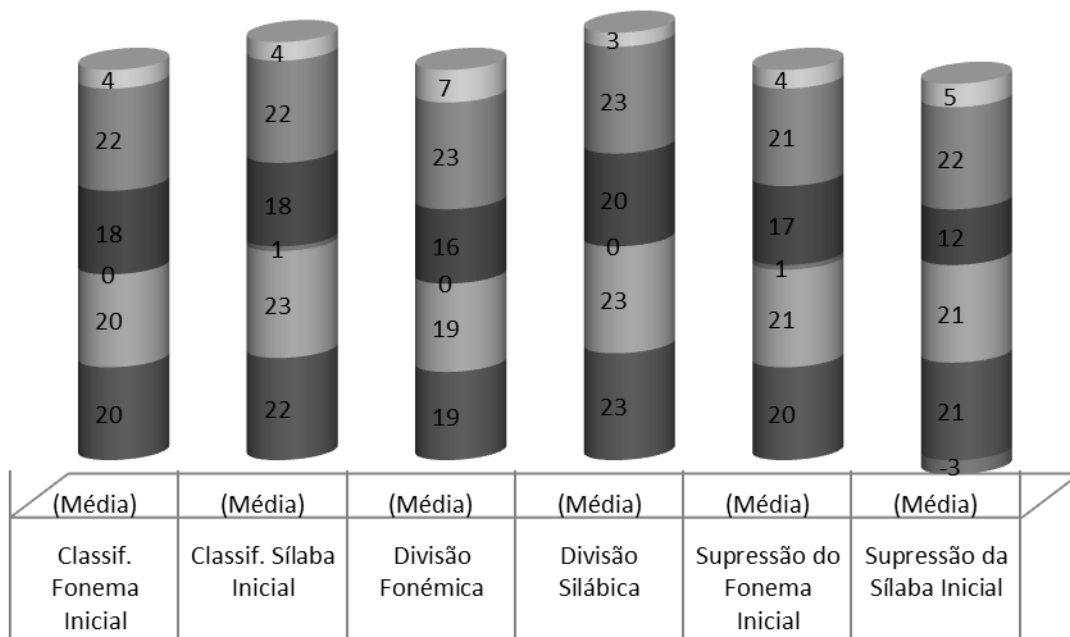


Gráfico 10

Comparação entre o desempenho das turmas com C. F. deficitária nas provas de consciência fonológica

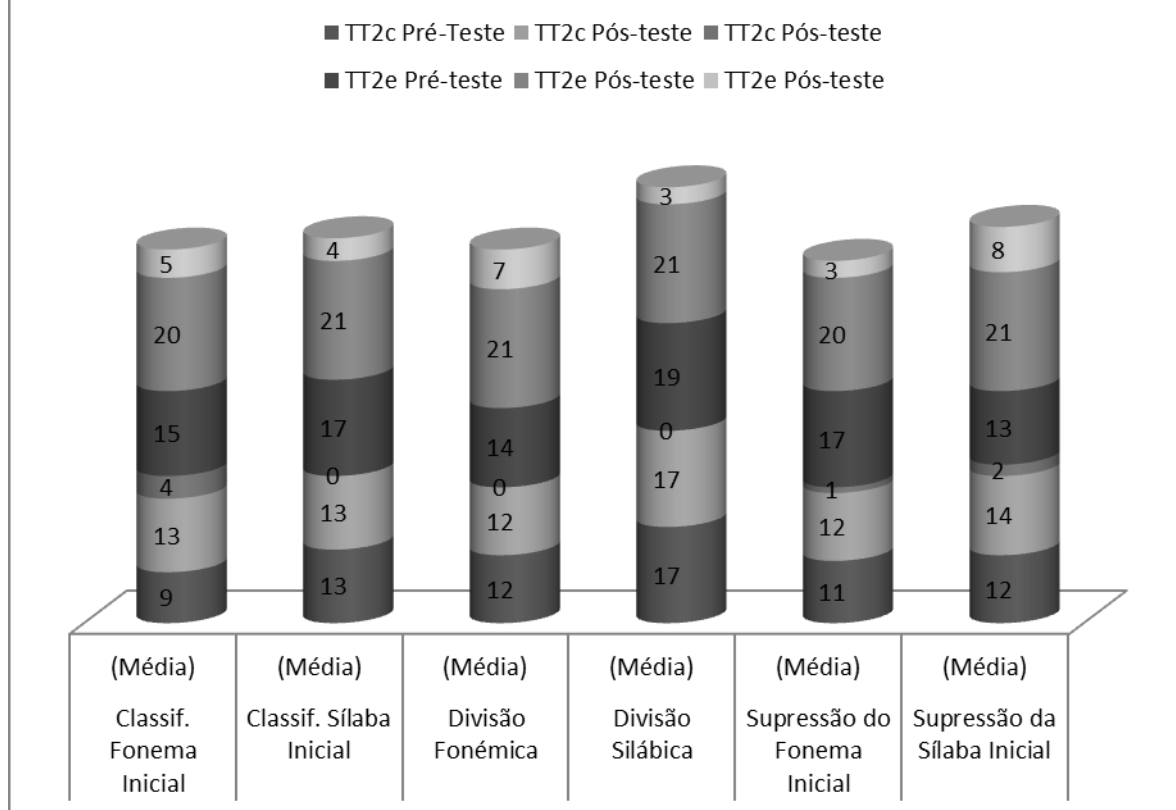


Gráfico 11

Os alunos das turmas de controlo com uma consciência fonológica satisfatória mantiveram a média de desempenho nas provas de classificação com base no fonema inicial, divisão fonémica e silábica. Aumentaram um ponto correspondente a um aluno nas provas de classificação com base na sílaba inicial e supressão do fonema inicial e desceram três pontos na prova supressão da sílaba inicial. No total das provas, os alunos mantiveram o desempenho no pré-teste e pós-teste.

A turma de controlo com uma consciência fonológica deficitária manteve a média de desempenho nas provas de classificação com base na sílaba inicial, divisão fonémica e divisão silábica e aumentou nas restantes provas de classificação com base no fonema inicial (4), supressão do fonema inicial (1), supressão da sílaba inicial (2). No total das provas, os alunos aumentaram dois pontos de média em relação ao pré-teste.

As turmas experimentais, após a aplicação do programa de técnicas explícitas de consciência fonológica, aumentaram significativamente os resultados em todas as provas das

baterias de consciência fonológica (Silva,2002). No total das provas, os alunos das turmas experimentais (T1e e T2e) aumentaram os resultados.

A T1e aumentou a média total do seu desempenho, de 17, obtida no pré-teste, para 22, média obtida no pós-teste. A T2e aumentou a média total do seu desempenho, de 16, obtida no pré-teste, para 20, média obtida no pós-teste; as duas turmas experimentais com consciência fonológica satisfatória (T1e) e deficitária (T2e) obtiveram um aumento de desempenho em todas as provas das baterias de consciência fonológica (Silva, 2008) em relação ao desempenho obtido no pré-teste e no pós-teste.

Segue-se a descrição dos aumentos:


A turma 1e, na prova de classificação com base no fonema inicial, no pré teste obteve 18 e passou para 22 no pós-teste. A mesma turma, na prova de classificação com base na sílaba, no pré-teste obteve 18 e passou para 22 no pós-teste. Na prova de divisão fonémica no pré-teste obteve 16 e passou para 23 no pós-teste. Na prova de divisão silábica no pré-teste obteve 20 e passou para 23 no pós-teste. Na prova de supressão do fonema inicial no pré-teste obteve 17 e passou para 21 no pós-teste e na prova de supressão da sílaba inicial no pré-teste obteve 12 e passou para 22 no pós-teste.

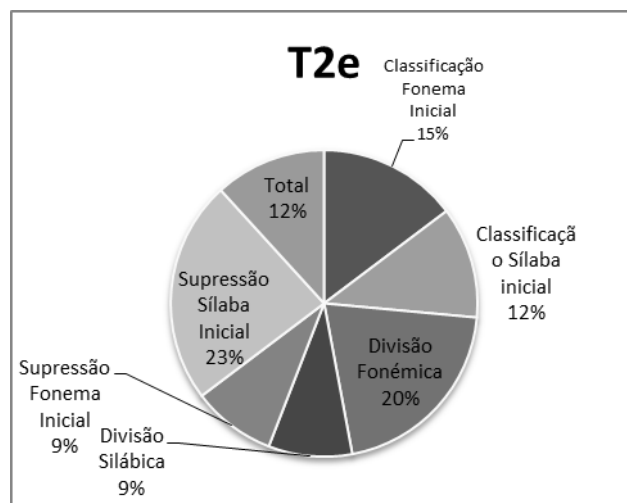
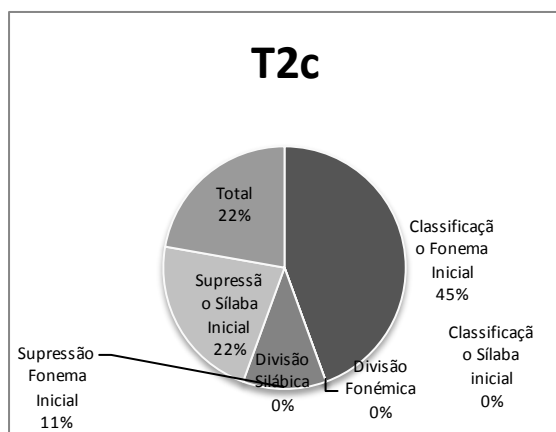
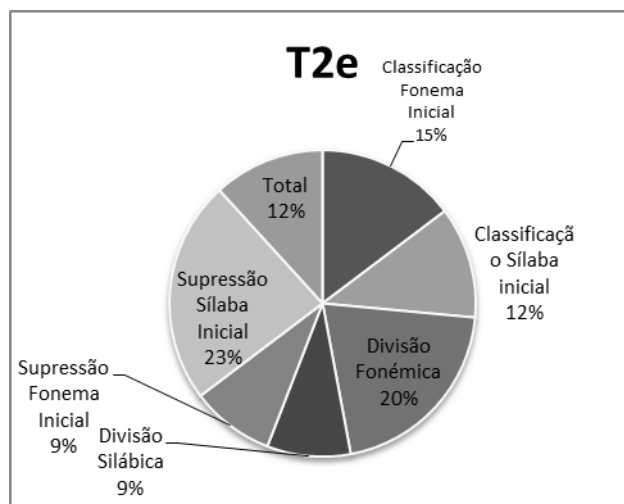
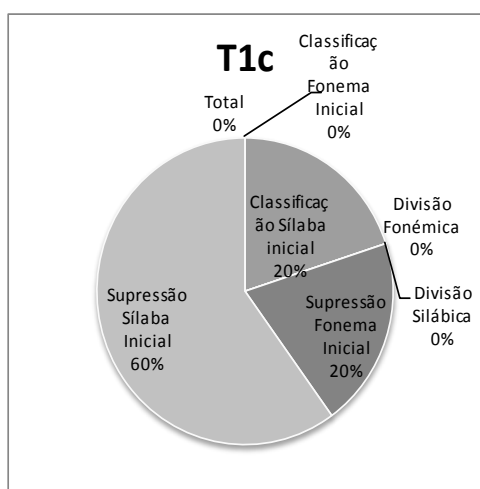
A turma 2e, na prova de classificação com base no fonema inicial, no pré-teste obteve 15 e passou para 20 no pós-teste. Na prova de classificação com base na sílaba inicial, no pré-teste teve 17 e passou para 21 no pós-teste. Na prova de divisão fonémica, no pré-teste obteve 14 e passou para 21 no pós-teste. Na prova de divisão silábica no pré-teste obteve 19 e passou para 21 no pós-teste. Na prova de supressão do fonema inicial no pré-teste obteve 17 e passou para 21 no pós-teste. Na prova de supressão da sílaba inicial no pré-teste obteve 13 e passou para 21 no pós-teste.

Para visualizar a diferença de desempenho entre as turmas de controlo e experimentais apresentamos o quadro 8.

	Classificação Fonema Inicial	Classificação Sílabas inicial	Divisão Fonémica	Divisão Silábica	Supressão Fonema Inicial	Supressão Sílabas Inicial	Total
T1c	0	1	0	0	1	3	0
T1e	4	4	7	3	4	9	5
T2c	4	0	0	0	1	2	2
T2e	5	4	7	3	3	8	4

Quadro 8. Diferença entre a média de alunos

Aumento  Diminuição  Manteve 



Gráficos 12,13, 14 e 15

Observação de aulas

As observações tiveram como objectivo analisar a prática educativa das professoras na área da Língua Portuguesa e se as mesmas usavam técnicas de desenvolvimento da consciência fonológica.

Ao serem ouvidas as gravações das observações de aulas e ter sido feito o tratamento da informação, verificámos que os docentes pediram aos alunos para lerem em voz alta. Houve algumas crianças que acabaram por ler baixo.

Os alunos das turmas de controlo e experimental com uma avaliação de consciência fonológica satisfatória apresentaram um bom desempenho na leitura. Na turma experimental, havia dois alunos com necessidades educativas especiais que ainda se encontravam numa fase inicial da aquisição da leitura. Alguns alunos leram silabicamente, salientando que a maior parte dos alunos já leram com certa entoação.

Os alunos das turmas de controlo e experimental com uma avaliação de consciência fonológica deficitária apresentaram um pobre desempenho na leitura. Ainda faziam uma leitura silábica (embora alguns elementos tivessem uma boa leitura).

As docentes falaram com os alunos pausadamente e leram oralmente.

Os alunos da turma experimental com consciência fonológica deficitária eram muito agitados e distraídos. Quando a professora dava instruções para a realização de uma tarefa, alguns alunos não prestavam atenção. Esta situação aconteceu na aplicação do programa de técnicas explícitas de desenvolvimento da consciência fonológica.

Os alunos do 2º ano do 1º Ciclo do (EB), em que foi realizado este estudo trabalharam o livro do plano nacional de leitura “100 histórias do outro mundo”.

A docente da turma de controlo com consciência fonológica deficitária usou os textos do manual aproveitando as imagens dos textos para que os alunos conseguissem prever o assunto, estabelecendo uma conversa oral entre os mesmos. Ao utilizar esta estratégia, a docente trabalhou a imaginação das crianças preparando-as para a consciencialização das palavras, seu significado, interpretação e vocabulário.

As docentes das turmas T2c e T1c trabalharam um texto, onde estava presente a técnica de desenvolvimento de consciência fonológica “Rimas”.

Todas as docentes utilizaram as técnicas da consistência das palavras, (nomes comuns, nomes próprios e verbos) e construção de frases, mas não pediram aos alunos para contarem as palavras utilizadas.

As docentes utilizaram a classificação das palavras quanto ao número de sílabas.

Nas turmas T1c e T1e os alunos estiveram atentos à leitura dos colegas, o mesmo não aconteceu com as turmas T2c e T2e.

A docente da turma T1c pediu frequentemente aos alunos para dizerem oralmente o abecedário, para realizarem actividades de retirar verbos das frases, para dizerem o que é preciso para se ter uma frase. A mesma trabalhou um texto onde se encontrava a técnica das rimas “Planeta de rimar em ar”.

As docentes solicitaram a intervenção dos alunos sobre assuntos mencionados no texto e utilizaram estratégias diferentes para os alunos com dificuldades na leitura e escrita: recorrendo à utilização de as imagens ligadas às palavras, realizaram a leitura individualizada e solicitaram a um colega para os apoiar.

A docente da turma T2e acabou por se deslocar individualmente a cada aluno, devido à turma ser agitada e os alunos apresentaram uma grande distração.

As professoras dos alunos das turmas T2c e T2e leram em voz e os alunos acompanharam silenciosamente.

Todas as docentes recorreram aos textos do manual e utilizaram as actividades propostas no manual, que, ao nível das técnicas de consciência fonológica, se limitam apenas à divisão silábica e à formação de palavras utilizando sílabas trocadas.

Observação de aulas às duas turmas quando da aplicação do programa de técnicas explícitas de consciência fonológica.

A docente da T1e pronunciou correctamente e explicitamente as regras dos exercícios apresentados em cada ficha, já o mesmo não aconteceu com a docente T2, a qual teve de repetir várias vezes as instruções e ir a cada aluno individualmente, pois os mesmos estavam desatentos. Os alunos da turma T1e realizaram as tarefas sem efectuar muitas questões e a docente realizou a autocorreção com os alunos.

Os alunos da turma T2e mostraram a sua agitação e falta de atenção normal e realizaram muitas perguntas à docente, pelo que demoraram mais tempo a realizar as actividades propostas. Estavam constantemente a chamar a docente e, por vezes, a aplicadora foi solicitada. A correção foi feita no quadro por cada aluno da turma. Os outros alunos realizaram a autocorreção.

Dos erros frequentemente realizados por estes alunos, o que se notou mais foram erros na tarefa de divisão de sílabas. Na tarefa em que uma palavra apresenta uma sílaba, isto é, tem o ataque que é a consoante e em que o núcleo é constituído por uma vogal e uma semivogal (o chamado ditongo em termos de sons). Os alunos diziam que a palavra “rei” tinha duas sílabas.

A palavra tem, sim, dois constituintes intersilábicos **r – ei**. ([ver anexo 5](#) - grelha de observação de aulas com a implementação do programa de técnicas de consciência fonológica)

Questionários: Questões que exigem a análise de conteúdo

Foram enviados 100 questionários aos docentes do 1º ciclo a leccionar nas escolas do concelho de Loures ([ver anexo 3](#)), sobre o nosso estudo “sobre a influência da consciência fonológica em crianças com e sem dificuldades de leitura” e desses 100 questionários 4 dos mesmos foram administrados aos professores que participaram no estudo. Obtivemos uma recepção de 43 respostas. Para o nosso estudo não achamos revelante contar as variáveis como o género, com a idade e os anos de serviço que aparecem no questionário.

Começámos por utilizar uma análise qualitativa nas questões de resposta aberta e que foram: as questões nº7, nº11, nº12.

Questão nº 7 do questionário O que é a consciência fonológica?

Das quarenta e três respostas dadas pelos docentes aos questionários obtivemos uma disparidade de respostas, mas que no seu todo completam a noção de consciência fonológica.

Doze docentes consideram que a consciência fonológica é: “ é saber o som (fonema) a que, cada grafema pode corresponder”. Oito docentes afirmam: “ é distinguir os sons”. Sete docentes não responderam à questão. Seis docentes afirmaram “É a interiorização dos sons da língua e ligação à escrita”. Quatro docentes responderam “é a habilidade metalinguística da tomada de consciência das características formais da linguagem”. Dois docentes responderam que é “o estudo dos fonemas como unidades distintas” e outros dois afirmaram “É a tomada de consciência das características formais da linguagem. Existem dois níveis: A linguagem falada através da palavra em sílabas e as sílabas em fonemas. A consciência de que as essas unidades reflectem-se em diferentes palavras diferentes”. Um docente afirmou que “É a capacidade que a criança tem de identificar e utilizar correntemente os sons da língua, organizando-os segundo o sistema da língua onde está integrada e atribuindo um significado específico”. E outro docente disse “É a capacidade que a criança tem de identificar e utilizar correntemente os sons da língua, organizando-os segundo o sistema da língua onde está integrada e atribuindo um significado específico.” ([ver quadro estatístico no Anexo7](#)).

Questão nº 11

Quais os factores a que atribui maior importância para que a criança adquira o mecanismo da leitura?

Dezoito docentes acham que o contacto muito cedo com a linguagem/comunicação oral própria da espécie humana e o contacto com o código escrito é importante para desenvolver a consciência fonológica e, logo, o desempenho da leitura. Não menos importante para as docentes, com a frequência de dez, “é ter uma boa audição, atenção, concentração, ter as capacidades cognitivas que estão a cargo desta tarefa bem desenvolvidas, estar desperta para esta tarefa que é tão complexa, pois é uma associação do fonema ao grafema (letra/som).”

Com a frequência de oito obtivemos a resposta: “os estímulos que a criança tem desde bebé”.

Com a frequência de quatro apareceram-nos afirmações, tais como: “ A estimulação da família, a consciência fonológica bem desenvolvida, os sentidos estarem bem desenvolvidos, a linguagem oral desenvolvida, e estar em contacto com os instrumentos da leitura e escrita e assim se desenvolve as competências da leitura e escrita.” Obtivemos uma resposta com duas frequências: “ter uma boa capacidade de memorização.”

Por último, só uma docente é que não respondeu a esta questão. (ver quadro estatístico no [Anexo 7](#)).

Questão nº 12 Acha importante o treino da consciência fonológica para que se obtenha sucesso na aquisição da leitura?

A esta questão, cinco docentes não responderam e trinta e oito responderam afirmativamente. Dezoito docentes responderam ”sim” porque “Desenvolve a consciência fonológica, e a ajuda das terapeutas da fala é facilitadora para a aquisição da leitura. Doze docentes justificam a sua resposta afirmando que “facilita a aquisição da leitura e escrita.” Cinco docentes não responderam. Quatro docentes justificam a sua resposta afirmando: “Ajuda a identificar os sons.” Duas docentes justificam a sua resposta afirmando: “É importante ter uma boa audição, uma boa memória auditiva, ser estimulada ouvindo histórias, lengas-lengas, adivinhas e ter uma boa atenção e estar com um desenvolvimento cognitivo adequado para esta tarefa tão complexa e exigente assim como a compreensão.”

Uma docente justificou a sua resposta dizendo: “porque em muitos casos ela (consciência fonológica) existe, só que não está desenvolvida.” Uma outra docente justificou a sua resposta

dizendo que o treino da consciência fonológica é importante porque facilita “a expressão correcta e facilita a leitura fluente e a compreensão do que se lê.” ([ver anexo 8](#)).

Questionários

Questões que exigem a análise estatística

Utilizamos o programa SPSS17 para realizar a análise estatística, que pressupõe que os dados sejam concretos, de fácil interpretação.

Questão do questionário nº6

Que factores podem influenciar o desempenho das competências da leitura?

Perante as quarenta e três respostas dadas pelos docentes aos questionários obtivemos os seguintes resultados: ([ver quadro estatístico no anexo 12](#))

1ª Ordem de importância: onze docentes consideram que as dificuldades de atenção; dez docentes consideram a falta de estimulação da família; nove docentes consideram os problemas auditivos; seis docentes consideram a consciência fonológica pouco desenvolvida e cinco docentes consideram as dificuldades na associação do fonema ao grafema.

2ª Ordem de importância - doze docentes consideram as dificuldades na associação do fonema ao grafema; onze docentes consideram a consciência fonológica pouco desenvolvida, nove docentes consideram as dificuldades de atenção; cinco docentes consideram os problemas auditivos, três docentes consideram a falta de estimulação da família; três docentes consideram a alimentação deficitária.

3ª Ordem de importância - dez docentes consideram as dificuldades na associação do fonema ao grafema; oito docentes consideram a consciência fonológica pouco desenvolvida; outras oito consideram as dificuldades de atenção; sete docentes consideram os problemas auditivos; seis docentes consideram a falta de estimulação da família e quatro docentes consideram o factor alimentação deficitária.

4ª Ordem de importância - dez docentes consideram as dificuldades na associação do fonema ao grafema; nove docentes consideram a falta de estimulação da família e outras nove docentes consideram a consciência fonológica pouco desenvolvida; oito docentes consideram as dificuldades de atenção; seis docentes consideram os problemas auditivos; uma docente considera a alimentação deficitária.

5ª Ordem de importância - onze docentes consideram a alimentação deficitária e outros onze docentes consideram os problemas auditivos; dez docentes consideram a falta de estimulação da família; sete docentes consideram as dificuldades de associação do fonema ao grafema; quatro docentes consideram a consciência fonológica deficitária, zero docentes consideram o factor dificuldade de atenção.

6ª Ordem de importância - vinte e um docentes consideram a alimentação deficitária; seis docentes consideram a falta de estimulação; cinco docentes consideram os problemas auditivos; outros cinco docentes consideram a consciência fonológica pouco desenvolvida e outros cinco docentes consideram as dificuldades de atenção e um docente considera as dificuldades na associação do fonema ao grafema.

Questões nº 8, nº 9, nº10 do questionário

Na pergunta 8 que tinha duas tarefas, as docentes obtiveram um desempenho apropriado na tarefa de divisão das palavras em sílabas.

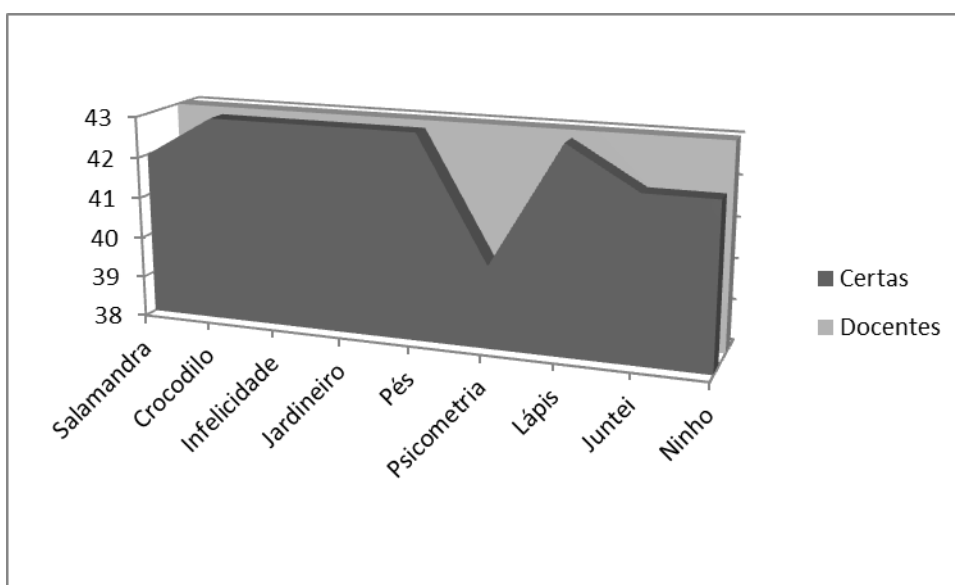


Gráfico 16. Número de sílabas

Um desempenho pouco eficaz na tarefa de enumeração do número de fonemas de cada palavra.

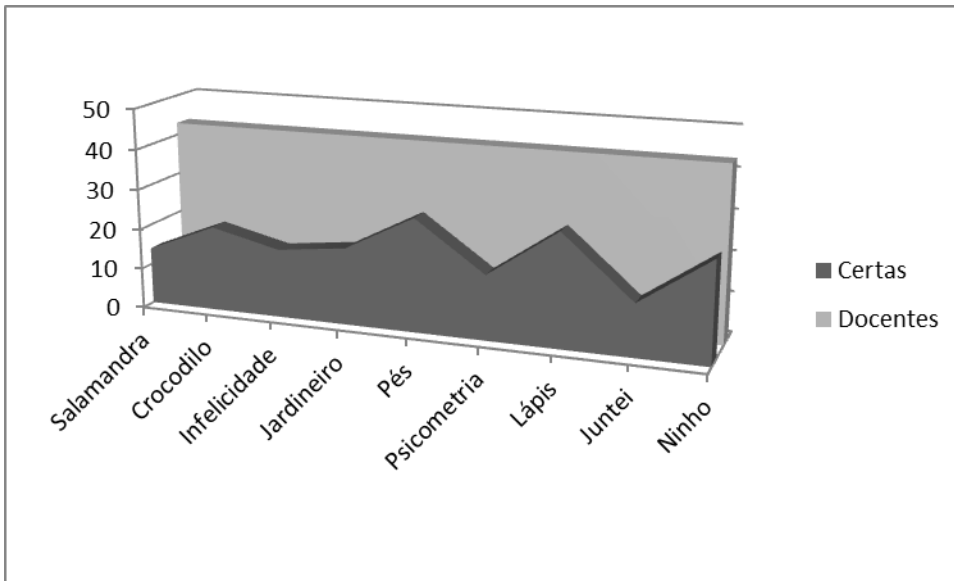


Gráfico 17. Número de Fonemas

Nas questões 9 e 10, as docentes manifestaram grandes dificuldades em identificar os sons distintos e a letra ou letras (s) correspondentes ao terceiro som da palavra, que estão inteiramente ligados com os níveis da consciência fonológica intrassilábicos. ([ver quadros estatísticos nos anexos 9,10 e 11](#)).

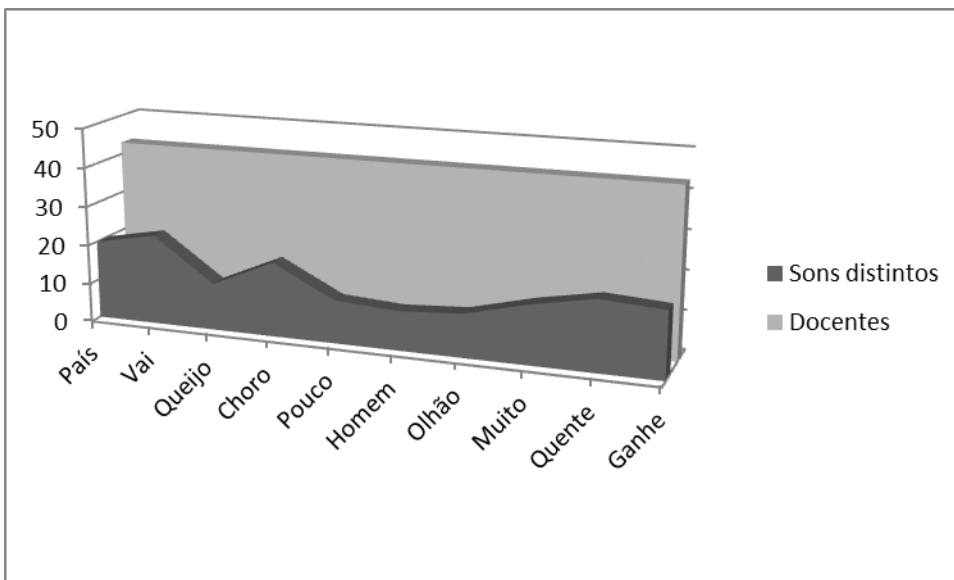


Gráfico 18. Número de sons distintos

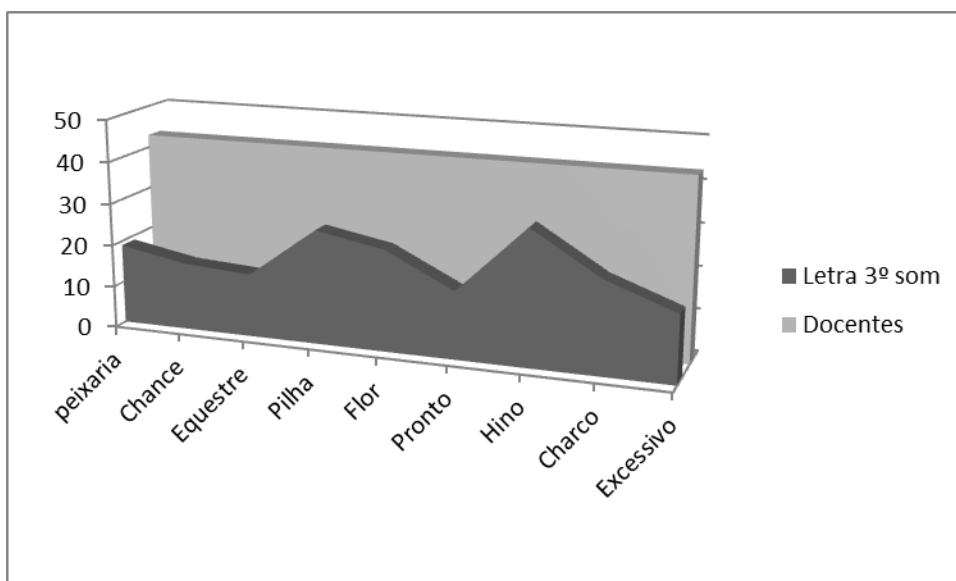


Gráfico 19. Letra 3º som

Às docentes das turmas de controle e experimentais do nosso estudo solicitamos novamente o preenchimento do questionário, somente nas questões 8, 9 e 10.

Todas as docentes obtiveram um desempenho pleno na divisão silábica.

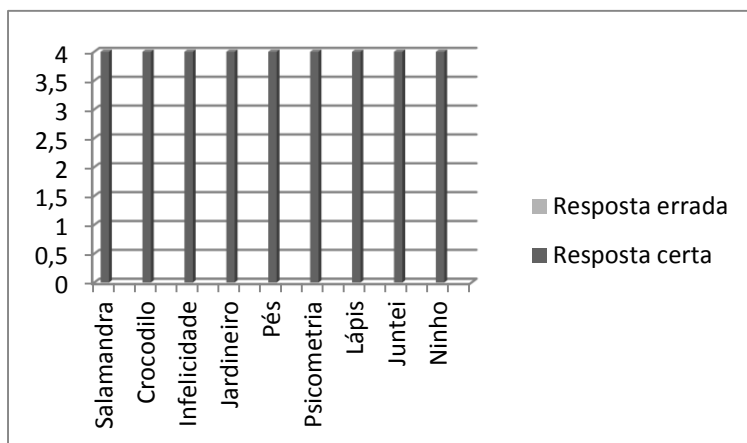
Nas tarefas dos fonemas voltamos a ter uma disparidade de resultados, assim como nas perguntas de sons distintos e letra correspondente ao terceiro som da palavra.

No entanto as professoras das turmas em que se aplicou o programa de técnicas de desenvolvimento da consciência fonológica aumentaram ligeiramente as suas respostas.

A professora da turma de controle com uma consciência fonológica deficitária acabou por aumentar também o seu desempenho, uma vez que nas observações de aula mostrou-se interessada e questionava-nos sobre os fonemas e os diferentes tipos de sons que se pode ter na nossa Língua.

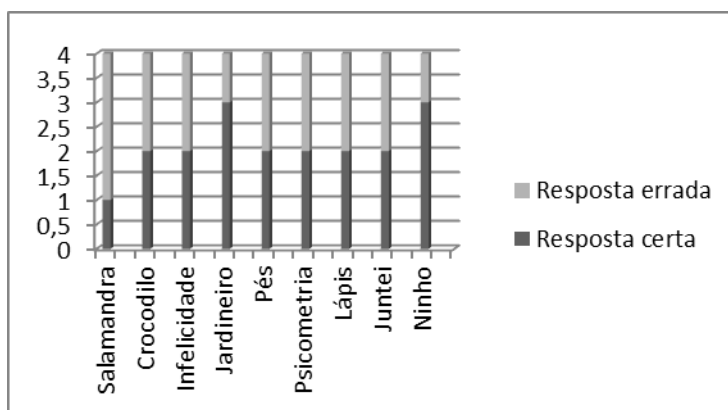
Os resultados obtidos estão representados nos quadros seguintes:

Palavra	Resposta certa	Resposta errada
Salamandra	4	0
Crocodilo	4	0
Infelicidade	4	0
Jardineiro	4	0
Pés	4	0
Psicometria	4	0
Lápis	4	0
Juntei	4	0
Ninho	4	0
Média	4	0



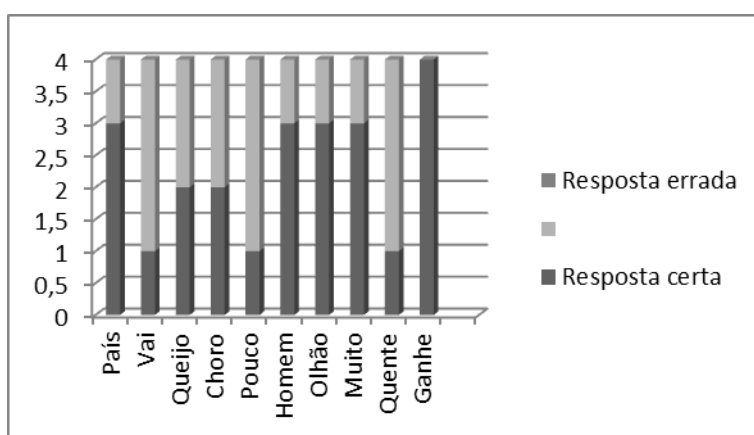
Figuras 3 - N° de sílabas

Palavra	Resposta certa	Resposta errada
Salamandra	1	3
Crocodilo	2	2
Infelicidade	2	2
Jardineiro	3	1
Pés	2	2
Psicométrica	2	2
Lápis	2	2
Juntei	2	2
Ninho	3	1
Média	1	3



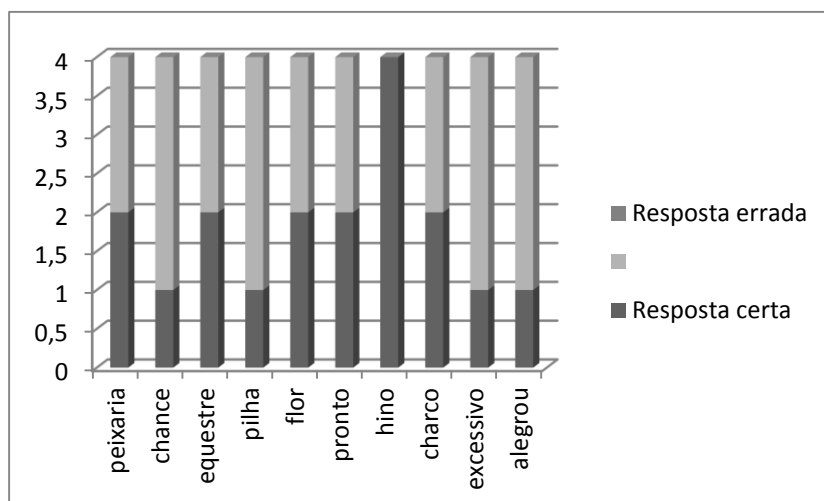
Figuras 4 - N° de fonemas das palavras

Palavra	Resposta certa	Resposta errada
País	3	1
Vai	1	3
Queijo	2	2
Choro	2	2
Pouco	1	3
Homem	3	1
Olhão	3	1
Muito	3	1
Quente	1	3
Ganhe	4	0
Média	2	2



Figuras 5 - N° de sons distintos

Palavras	Resposta certa	Resposta errada
Peixaria	2	2
Chance	1	3
Equestre	2	2
Pilha	1	3
Flor	2	2
Pronto	2	2
Hino	4	0
Charco	2	2
Excessivo	1	3
Alegrou	1	3
Média	2	2



Figuras 6 - Letra ou letras correspondentes ao terceiro som

Questão nº13

Com que frequência coloca os seus alunos a fazer?

Das 43 respostas obtidas pelos docentes no respectivo quadro opcional: a) Vinte e um docentes responderam que colocavam os seus alunos a ouvir histórias todos os dias. b) Catorze docentes responderam que o faziam duas vezes por semana. d) Oito docentes realizavam essa tarefa uma vez por semana.

Na opção contar os grafemas das palavras: a) Catorze docentes responderam que nunca colocavam os seus alunos a realizar esta tarefa; b) Onze docentes responderam que punham os seus alunos a contar os grafemas uma vez por semana; c) Dez docentes escolheram a opção duas vezes por semana; e d) Seis docentes responderam que colocavam os seus alunos a realizar esta actividade todos os dias.

Na contagem das sílabas das palavras: a) Vinte e três docentes escolheram a opção, que realizavam esta tarefa todos os dias; b) Treze docentes responderam que faziam esta tarefa duas vezes por semana; c) Cinco docentes assinalaram que só punham os seus alunos a contar as sílabas uma vez por semana; d) Dois docentes responderam que nunca colocavam os seus alunos a contar as sílabas.

Na opção que questionava sobre se os docentes colocavam os seus alunos a realizarem jogos de identificação dos fonemas, grafemas, sílabas: a) Dezoito docentes responderam que colocavam os seus alunos a realizar essa actividade duas vezes por semana; b) Dez docentes responderam que o faziam todos os dias; c) Oito docentes responderam que os punham a realizar essas tarefas apenas uma vez por semana; d) Cinco docentes respondem que nunca colocam os seus alunos a realizar essas tarefas.

Nas actividades de realização de livros de imagens ligadas à palavra, de ouvir e registar o que os alunos dizem (e, quando possível, pô-los a escrever), de rimas, de lengas-lengas/ poesias e de canções, as respostas dos docentes dividiram-se entre todos os dias, duas vezes por semana e uma vez por semana.

Nas actividades de jogos de cartas com imagens ligadas às palavras, de jogos interactivos, as respostas dos docentes dividiram-se entre uma vez por semana e nunca.

Houve um professor que referiu que trabalhava uma vez por semana exercícios de leitura orientada de obras do plano nacional da leitura e dois professores referiram que colocavam os alunos a ler todos os dias. Outro professor mencionou que trabalhava os provérbios duas vezes por semana (ver quadro estatístico - [anexo 13](#)).

Questão do questionário nº 14

O que é a consciência fonológica?

No que concerne a esta questão, vinte e quatro docentes assinalaram a opção “é a associação do fonema ao grafema, até à formação das sílabas e palavras e formação das frases”. Houve um docente que respondeu que era o acto de ler. A segunda opção mais escolhida foi “habilidade de reflectir sobre os sons da fala”, com treze respostas, o que também implica o conhecimento dos constituintes fonológicos. ([ver quadro estatístico no anexo 13.1](#))

Questão 17.

O que acha mais importante para que a criança adquira o mecanismo da leitura?

As docentes que responderam aos quarenta e três questionários, na sua maioria, são da opinião: se a criança tiver uma boa consciência fonológica, a mesma irá influenciar o desempenho da criança na leitura. Mas consideram que, para que a criança consiga chegar à decifração e leitura é importante que, além dos factores linguagem e comunicação, estejam desenvolvidas a grafia, o empenho da família, o vocabulário da criança e a mesma ter frequentado o ensino pré-escolar.

[\(ver quadro estatístico anexo 13.1\)](#)

5. Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações.

Nas opções metodológicas foram utilizadas técnicas diferenciadas como a observação, a entrevista e a análise documental. Assim recorreremos à triangulação de provas para a obtenção de resultados que tendem, de forma convergente, a validar a realidade observada como refere Coutinho (2008) para definir o conceito de triangulação entendido como uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados susceptíveis e cita Denzin e Lincoln de “*constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação*” pag. 5).

A triangulação de dados teve como instrumentos de estudo: entrevistas aos docentes das quatro turmas; questionários aplicados a quarenta e três professores, ficha de observação de aulas, aplicação das baterias de provas de consciência fonológica no início e fim do estudo; aplicação do programa de técnicas explícitas de consciência fonológica e ficha de observação de aulas quando se aplicou o programa e técnicas de consciência fonológica.

Com estes instrumentos realizámos a análise dos dados de cariz qualitativo através de uma análise de conteúdo e que são: as entrevistas, as observações de aulas e algumas questões abertas dos questionários. Os instrumentos que exigiram uma análise quantitativa são: respostas dadas pelos alunos na aplicação das baterias de provas de consciência fonológica de (Silva, 2002) e respostas dos professores aos questionários de pergunta fechada. Numa fase final, prosseguiremos então ao cruzamento dos dados obtidos através das várias fases por que passamos neste estudo de caso longitudinal. A triangulação dos dados recolhidos contribuiu para uma reflexão interpretativa dos resultados obtidos e permitiu-nos chegar a conclusões credíveis.

As referências teóricas a estudiosos desta temática, tais como Vigostsky, Piaget, Capovilla, Capovilla, Suiter, Silva, Sim-Sim e Martins, entre outros, permitiram um enquadramento das variáveis em estudo e, em particular, tornaram possível estabelecer uma relação empírica entre a consciência fonológica e a leitura no sentido de melhorar o desempenho dos alunos na leitura.

É importante referir que tomámos muito cuidado para que houvesse rigor nos critérios, nos métodos, na combinação de pontos de vista, nos materiais empíricos diversificados e susceptíveis de dar mais profundidade à nossa investigação, como referem Denzin e Lincoln, (2000: 5) referidos em Coutinho (2008). Neste sentido, tendo em conta o nosso objectivo geral (e de modo a facilitar a discussão dos resultados obtidos) procurámos estabelecer algumas

relações entre a representação que as docentes têm sobre a consciência fonológica e os seus níveis; as técnicas de consciência fonológica mais utilizadas; a importância de trabalhar tarefas de consciência fonológica e a sua relação intrínseca com a leitura; o desempenho dos alunos na leitura, após a aplicação de um programa de técnicas explícitas de consciência fonológica; o facto de as baterias de provas de consciência fonológica terem funcionado de estratégia de consciência fonológica; o desempenho dos professores quanto à aplicação de actividades de consciência fonológica. Passamos de seguida a descrever as relações por nós encontradas.

As quatro docentes que participaram no estudo e as quarenta e três que responderam aos questionários manifestaram ser importante usar estratégias de consciência fonológica e concordaram que estas aumentam o desempenho da criança na leitura. No entanto, de acordo com as suas respostas aos questionários e com a sua prática pedagógica no campo da leitura, desconhecem as estratégias de consciência fonológica, utilizando mais frequentemente a leitura de textos de manuais e actividades de divisão silábica. Apenas recorrem às estratégias de formar sílabas a partir de letras e de palavras a partir de sílabas quando aparecem nos manuais, os alunos têm uma consciência fonológica baixa, outras problemáticas e quando não conseguem adquirir de imediato a leitura.

As docentes obtiveram um desempenho nas respostas às perguntas 8, 9 e 10 reduzido, obtendo apenas sucesso na pergunta de divisão das palavras em sílabas, o que é um indício da sua falta de conhecimento sobre o que é a consciência fonológica e de que modo deve ser trabalhado com as crianças. Atribuímos este resultado ao facto de as docentes utilizarem muito os manuais, os quais não dão ênfase a esta área na iniciação à leitura. Pode ainda acontecer que na formação inicial esta área não receba grande atenção e os níveis de consciência fonológica e a formação das sílabas, tais como as noções de sílaba inversa, dupla (esta que acaba por ser a mais simples, considerando o ataque e a rima) e sílaba tripla sejam trabalhados superficialmente. Outros factores que levam a este desempenho talvez sejam a própria cultura geral e vivências que os docentes têm e acabam por recorrer indirectamente a estratégias da sua própria escolarização. Nestes resultados comparámos também os resultados das respostas aos questionários das docentes das turmas que participaram no estudo e foram igualmente superiores nas tarefas de divisão silábica e inferiores nas tarefas da contagem do número de fonemas, sons diferentes e letra correspondente ao terceiro som.

No que respeita às tarefas “Letra ou letras que correspondem ao terceiro som”, e “ sons distintos”, solicitadas às docentes no questionário, as mesmas confundiram as tarefas solicitadas com o número de sílabas. Mais uma vez se reforça que as docentes desconhecem os níveis de consciência fonológica e os constituintes para que se forme uma sílaba. Na formação

das palavras acabam por não ter dificuldade, pois esta envolve a junção das sílabas e assim se compreende o seu sucesso nas tarefas de divisão silábica. Conclui-se que, em termos da sua acção pedagógica para implementar estas noções básicas essenciais para a aquisição destas competências no sucesso na leitura por parte da criança, as docentes só implementam a correspondência grafema/som e a divisão silábica. As mesmas não se empenham nesta tarefa por não estarem actualizadas ou as desconhecerem, pois houve uma docente que mostrou desconhecimento total desta área da Língua, tão importante para o início da aquisição da leitura.

Na pergunta 7 do questionário - O que é a consciência fonológica? - Concluimos que todos os docentes ligam a noção de consciência fonológica à noção de que os sons da linguagem correspondem a um código, a que se chama o código escrito, constituído por grafemas. Verificamos que todos docentes têm esta noção mas não a relacionam com os três constituintes da consciência fonológica, apenas se focalizam na consciência silábica, pois é a que trabalham mais em contexto de sala de aula e a que conhecem melhor. É de realçar o que diz Pinker (1994) citado em Sim-Sim (2009): *“A compreensão e a produção oral correspondem a usos secundários. No processo prodigioso da comunicação verbal, a linguagem escrita é um acessório cujo motor essencial é a linguagem oral que adquirimos enquanto crianças”* (pág.9).

Concluimos também que as professoras colocam os alunos a ler somente textos dos manuais. A maior parte das docentes que participaram no estudo ora usam a leitura feita pelas mesmas e/ou pelos alunos enquanto os outros colegas têm de acompanhar silenciosamente. Referem que colocam todos os alunos a ler - só que os que não acompanham e vão ficando “esquecidos”. As docentes usam a biblioteca, usando um projecto de leitura baseado na “leitura a par”. No currículo do primeiro ciclo do (EB) incluiu-se uma directriz de carácter obrigatório, o de trabalhar livros pertencentes ao plano nacional da leitura e realizar fichas de leitura. De acordo com esta directriz as professoras participantes neste estudo optaram por adoptar um projecto similar ao que é implementado nas bibliotecas e na escola (Rolo, 2008). As docentes proporcionam aos alunos, a escolha de um livro pelo aluno para ele o levar para casa; a criança ou a mãe lê o livro; é preenchida uma ficha de leitura que, de acordo com o nível de leitura em que a criança está, ora é preenchida só pelo aluno, ora pelos pais e finalmente o aluno faz um desenho sobre a história.

Com a obrigatoriedade da aplicação do plano nacional da leitura, as professoras optam por esta estratégia, muitas das vezes sem conhecerem este projecto. Houve um professor que referiu que trabalhava uma vez por semana exercícios de leitura orientada de obras do plano

nacional da leitura. Entretanto, o facto de hoje em dia nas escolas as docentes trabalharem obras literárias recomendadas pelo plano nacional da leitura e realizarem a respectiva ficha de leitura é uma estratégia que funciona como uma mais-valia para o nosso campo de estudo.

A implementadora do projecto do plano nacional da leitura foi Rolo (2008) ao introduzir o projecto “Ler a Par”, que procura mobilizar os três principais agentes: Escola; Família e Autarquias. “*Com efeito, o objectivo que nos moveu ao propor a extensão de um núcleo de textualidade canónica ao pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico mais não visava do que garantir às crianças pequenas, leituras de qualidade atestada.*” Este projecto teve continuidade pela Doutora Isabel Alçada.

Todas as categorias por nós estudadas : uma boa comunicação, a linguagem oral estar desenvolvida, a grafia, o empenho da família, o vocabulário da criança e a criança ter frequentado o ensino pré-escolar que estavam presentes na questão 17 do questionário, foram consideradas importantes pelas docentes. No entanto, consideramos que poucas docentes se pronunciaram sobre o papel tão importante da família para o desenvolvimento da linguagem. Uma vez que a aquisição da linguagem é inata ao ser humano, mas é influenciada pelo conjunto de estímulos que o ser humano recebe do exterior estando a par com a consciência fonológica essa ausência de referência parece-nos estranha. É de realçar que apenas oito docentes responderam que a estimulação que a criança tem quando é bebé também está a cargo da família. Todos os factores no seu conjunto apelam ao desenvolvimento da criança na área da linguística e assim a criança consegue chegar á decifração e leitura, como refere Sim-Sim (2009):

“O desenvolvimento da consciência fonológica percorre um grande caminho que vai desde simples indicadores de sensibilidade aos sons da fala até à identificação e manipulação de unidades mínimas de som (fonemas). Entre a ténue sensibilidade à produção de um som da fala e a capacidade para soletrar os sons de uma palavra e os nomes das letras com que ela é escrita, decorre um período que se revelou crucial no sucesso da aprendizagem formal da decifração”. (pág. 23).

É neste período que a criança está mais susceptível para desenvolver a sua consciência fonológica. O próprio empenho da família e o facto de a criança ter frequentado o pré-escolar, pois são trabalhados os contactos emergentes da leitura (contacto com a leitura e o código escrito), são essenciais para um desenvolvimento pleno das crianças nesta área. Os grafemas são importantes para a leitura, pois a aquisição da leitura tem como complemento a associação dos sons ao grafema, mas o facto de a criança manifestar problemas na motricidade fina, não a vai impedir de ler, mas sim na sua expressão escrita. Freitas *et al.* (2007); Sim-Sim (2009) e

outros autores que estudaram esta temática afirmam que a aquisição da linguagem é inata e quanto mais cedo a criança estiver rodeada de estímulos pertencentes ao código escrito e à comunicação maior será a sua consciência fonológica e maior será o seu sucesso no desempenho da leitura e na escrita.

A realização de jogos de consciência fonológica, que trabalhem todos os níveis da consciência fonológica é deveras importante (Freitas *et al.*, 2007). Quando aplicámos as baterias de provas de consciência fonológica de Silva (2002), numa primeira fase (pré-teste), os alunos tiveram um desempenho de acordo com o seu nível de consciência fonológica. Os alunos ora davam a resposta de acordo com a regra, ora de acordo com o som que processavam na sua memória de curto prazo, ora de acordo com o que a imagem que estava à sua frente e seus gostos, ou com a família de animais ou algo que para eles estava relacionado ou então ao acaso. Na segunda aplicação os alunos estiveram com mais atenção às regras de utilização, apesar de alguns alunos terem insistido pela sua vontade e não respeitaram as regras solicitadas, o que implicou um aumento de dificuldade. Esta situação verificou-se com mais frequência na turma de controlo com a consciência fonológica deficitária e com menos frequência nas outras três turmas.

Os alunos das turmas T1c e T1e estiveram mais atentos no que respeita às instruções emanadas nas provas tanto na primeira aplicação como na segunda aplicação. O mesmo não aconteceu com a turma T2c e T2e, em que a turma T2c nem sempre respeitou as instruções, mantendo a mesma postura na primeira aplicação. A turma T2e na segunda aplicação esteve muito mais atenta e desperta para as instruções das provas.

Verificamos que nas turmas dos alunos que funcionaram de controlo houve um aumento pouco significativo das suas habilidades fonológicas. Em particular, nas baterias de provas de consciência fonológica constituídas por provas de classificação (a partir de quatro imagens a criança tem de identificar as palavras correspondentes às imagens que tem o mesmo som inicial, que pode ser ao nível do fonema ou fonemas e sílaba inicial), segmentação (a partir de uma imagem correspondente a uma palavra, o aluno tem de dizer o número de letras e ou sílabas que constituem a palavra) e de manipulação (a partir de uma imagem o aluno tem de omitir a primeira letra e a primeira sílaba e dizer o, que fica que como é lógico é uma pseudopalavra). Assim se compreende o facto de afirmarmos que estas provas também tiveram uma vertente prática de aplicação de técnicas de consciência fonológica. A melhoria dos resultados nas turmas dos alunos que funcionaram de controlo em algumas tarefas das baterias de provas verificou-se nas provas de segmentação e de classificação.

É de salientar que a docente da turma T2c, aquando da observação das aulas na área da Língua Portuguesa, se mostrou interessada e pedia explicações sobre algumas dúvidas que tinha em relação aos sons das sílabas e fonemas e desenvolveu actividades por ela solicitada à observadora, logo será também um motivo do aumento de desempenho destes alunos.

Ao analisarmos as respostas das docentes participantes neste estudo, tanto ao nível das entrevistas, questionários e observação de aulas, as mesmas realizam mais frequentemente a estratégia de divisão silábica, esquecendo-se da divisão fonémica tarefa que é tão importante na última fase do processo de decifração da palavra.

Freitas *et al.* (2007) referem a importância que a consciência fonémica tem para o processo complexo da aquisição da leitura e que é a última a ser desenvolvida pela criança de acordo com o seu desenvolvimento/maturidade. Compreende-se assim a dificuldade demonstrada pelos alunos das turmas participantes no estudo nas tarefas de separar as letras, pois por vezes confundiam esta tarefa com a que mais fazem na sala de aula- a divisão silábica. Esta situação foi mais notória na fase inicial do estudo. Pois numa primeira fase a criança começa por fazer uma análise silábica, para depois passar ao patamar da consciência intrassilábica e por último chegar á unidade fonémica e ter assim consciência da palavra e passar à decifração, isto é a leitura propriamente dita, chegar ao léxico, morfossintaxe (Sim-Sim, 2009). Compreende-se assim o facto de os alunos terem mantido o desempenho das tarefas de segmentação, nomeadamente as tarefas de divisão silábica.

No caso das tarefas de supressão e classificação, verificamos que as docentes utilizam pouco esta técnica, uma vez que não aparece no manual e as docentes desconhecem o que se pode fazer. No que respeita à tarefa de manipulação as docentes apenas a realizam quando aparece no manual instruções para ordenar várias sílabas trocadas de modo a formar uma palavra. Concluimos que as turmas experimentais beneficiaram com a aplicação do programa de técnicas de consciência fonológica e nomeadamente a turma com a consciência fonológica deficitária, o que nos surpreendeu, pois durante a aplicação do programa, como já foi referenciado atrás colocaram muitas perguntas à docente e estavam muito agitados. Contudo, ao realizar-se a correcção, a maior parte dos alunos da turma tinha as tarefas solicitadas correctas e foi explicado aos alunos que não as tinham feito como as fazer no quadro.

As docentes das turmas onde foi aplicado o programa aferiram que os seus alunos, após a aplicação do programa de técnicas de consciência fonológica, melhoraram o desempenho da leitura. Esta melhoria de desempenho verificou-se nomeadamente na divisão silábica, fonémica rimas, e na consistência da palavra (manipulação dos fonemas e sílabas nas palavras). Estas nossas conclusões vão de encontro às evocações de todos os autores citados no nosso estudo,

até mesmo os autores que realizaram estudos com a mesma variável que nós usamos, mas com testes diferentes.

É de referir que o treino da consciência fonológica também beneficia as crianças que possam vir a ter um quadro de problemas específicos da leitura e escrita e as ajuda a progredir no sentido ascendente como refere Garcia, Campos e Aoki (2006), baseando-se nos autores por ela referenciados (Torgesen, Morgan; Davis, 1992; Capovilla; Capovilla, 1998).

Limitações do estudo

O estudo de caso implica as relações sociais que são intrínsecas à nossa espécie, facto esse que consideramos ter sido uma limitação, pois a amostra escolhida foi de conveniência e de acordo com a acessibilidade da investigadora aos alunos e professores, o que pressupõe um prévio conhecimento dos sujeitos que foram testados e entrevistados. No entanto, chegamos aos resultados que nos propusemos neste estudo.

É de referir que, por vezes, as imagens das baterias de provas fonológicas (Silva, 2002) nem sempre eram perceptíveis pelas crianças e levavam a uma interpretação errada das palavras, o que logo prejudicava os resultados. Nesse caso, foi necessário a aplicadora nomear a palavra correspondente à imagem. Esta contrariedade aconteceu na aplicação de todos os sub-testes das provas.

Levantamento de possíveis estudos

Depois de realizado o estudo, achamos pertinente que se faça uma investigação no sentido de apurar a ênfase que é dada à temática da consciência fonológica e sua ligação com a leitura na formação inicial dos professores.

Outro possível estudo poderia debruçar-se sobre como as lacunas da consciência fonológica dos alunos com dificuldades de leitura e escrita se relacionam com a problemática da dislexia.

Comparar a existência de actividades de desenvolvimento da consciência fonológica nos manuais escolares do 1º/2º ano de escolaridade do 1ºCiclo com a prática dos docentes nesta área.

Por fim, poder-se-ia ainda relacionar o desempenho da leitura com o género das crianças.

Considerações finais

“Desde que aprendi a ler, o mundo imaginário dentro da minha cabeça ficou adornado com constelações de letras [...] Era como se uma máquina se tivesse instalado entre as partes visual e cognitiva do meu cérebro para traduzir letras e sílabas...”

Orhan Pamuk (Istambul), Prémio Nobel da Literatura (2002).

Chegamos ao fim do nosso percurso de investigação com um resultado positivo. Para além de termos obtido um aumento do nível de consciência fonológica nos grupos experimentais que foram sujeitos ao programa de técnicas explícitas de desenvolvimento da consciência fonológica, o grupo de controlo também demonstrou um ligeiro aumento a este nível. Concluimos que as baterias de provas de consciência fonológica de Silva (2002) servem para avaliar e mais: funcionam também como estratégia explícita de desenvolvimento da consciência fonológica. Silva (2002) chega igualmente a essa conclusão quando as aplica numa perspectiva de aferição e validação das mesmas.

Importa referir que a frequência do pré-escolar pela criança e o estabelecimento de relações com outras crianças nas suas brincadeiras livres, nas conversas, na partilha de experiências e no grupo em que a criança está inserida, são importantes na medida em que lhes permite contactar com todo o tipo de código escrito e oral.

Deste modo, é importante proporcionar às crianças, desde muito cedo, todo o tipo de situações nas quais, de uma forma lúdica e em qualquer tipo de actividades, ela possa realizar tarefas de consciência fonológica. Mais especificamente, fazendo uso de lengas-lengas, trocadilhos, rimas, descoberta de palavras que começam com o mesmo som, contagem de letras que formam uma palavra, contagem das letras que formam uma frase, brincadeiras de tirar e acrescentar letras e sílabas, entre outras. Estas actividades serão o alicerce para que as crianças venham a ter sucesso na aquisição da leitura.

Cabe, assim, ao professor do 1º Ciclo do ensino básico, manter esta vontade que a criança manifesta quando entra em contacto (muito cedo) com este mundo do ‘poder comunicar através da leitura e escrita’. Isto é, de transformar a linguagem oral (o que fala) - num código - e decifrar esse código -na escrita. Assim compreendemos, a partir de todos os estudos referenciados e acrescentando o presente estudo, que para que uma criança chegue ao sucesso na decifração e/ou leitura está implícito que tem de desenvolver a consciência fonológica. Chegamos ao fim do nosso estudo percebendo que realmente as actividades de consciência fonológica valem muito mais que outras actividades realizadas por quase todos os professores do 1º ciclo.

Não podemos deixar de referir que as professoras do 1º ciclo consideram importante a criança ter uma boa consciência fonológica, mas acabam por delegar essas actividades à educação pré-escolar e à família. Estas duas entidades têm também o seu grau de importância, mas não demitem o papel tão importante que tem o professor, que os vai ensinar a transformar as unidades fonológicas (fonemas) num código escrito (grafema) que, por sua vez, se transforma noutros sons mais complexos ao formar as sílabas e os conscientizará dos sons das sílabas que podem ser simples e ramificadas como referem Freitas *et al.* (2007), Capovilla e Capovilla (2004) entre. As professoras relacionam estas noções tão importantes para chegar ao sucesso na leitura apenas com os casos especiais da leitura.

Ao verificarmos o desempenho dos professores nas questões sobre a fonologia, concluímos que estas noções não fazem parte da sua formação, pois a maioria liga as tarefas de sons distintos e letras, que correspondem ao terceiro som nas palavras (que correspondem aos constituintes intrassilábicos da consciência silábica), à divisão silábica e aos grafemas. E, logo, não as utilizam com as crianças na sua prática educativa. Nesta perspectiva, parece-nos que a formação inicial dos professores deve incidir mais em conteúdos programáticos ligados à fonologia.

Queremos ter, primeiro que tudo, crianças felizes e motivadas para o mundo mágico que é a leitura. No entanto, não podemos esquecer que para que isso acontece cada criança tem de começar por desenvolver a sua consciência fonológica. Com a leitura entramos no «mundo da fantasia», que hoje em dia está a ser substituído por um rectângulo pequeno chamado computador, o qual não deixa de ter a sua importância, pois podemos, por exemplo, utilizar um CD com um programa de estratégias de treino da consciência fonológica, que pode ser utilizado com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita (sejam estas específicas ou não). O treino na consciência fonológica permite aquisição de competências essenciais que por sua vez proporcionam a entrada no mundo da leitura, no

mundo do imaginário, pois a leitura do que está escrito faz-nos sonhar e viver histórias como se estivéssemos presentes nelas. Em conclusão, ler é viver.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C.P., Simões, M. R., Martins, C. (2011). Testes de Consciência Fonológica da bateria de avaliação neuropsicológica de Coimbra: Estudos Previsão e validade. Lisboa: *In Ridep nº 29 Vol 1*. Recuperado no dia 21 de Abril de 2011 em http://www.aidep.org/03_ridep/R29/r29art3.pdf
- Alegria, J. (1985). Por un Enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *In Infância y aprendizaje*, 29, pp. 79-94. Recuperado em 12 de Outubro de 2010 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668383>
- Bouton, C. P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Editora Moraes.
- Capovilla, A. G. S.; Joly, M^a. C. R. A.; Ferracini, F; Caparrotti, N. B.; Carvalho, M. R.; Raad, A. J., (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *In Campinas Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.8 no.2*. Recuperado em 21 de Marco de 2011 http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572004000200007&script=sci_arttext
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F.C. e Suiter, S. (2004 Setembro/Dezembro). Processamento Cognitivo Em Crianças Com e Sem Dificuldades De Leitura. *In Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 449-45*. Recuperado no dia 23 de Maio de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a12.pdf>
- Cardoso-Martins, C.e Pennington, B. F. (2001) Qual é a Contribuição da Nomeação Seriada Rápida para a Habilidade de Leitura e Escrita?: Evidência de Crianças e Adolescentes com e sem Dificuldades de Leitura .Brasil: *In Psicologia Reflexão e Crítica*, 14(2), pp. 387-397. Recuperado em 4 de Maio de 2011 <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v14n2/7864.pdf>
- Castelo, A (2007). A influência de propriedades fonológicas na segmentação: estudo piloto com alunos do 5ºano e 10º ano de escolaridade. Lisboa: *In Faculdade de Letras de Lisboa, Centro de linguística da Universidade de Lisboa*. Recuperado no dia 29 de Maio de 2011 em <http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/Grupos/a%20infl%C3%Aancia%20de%20propriedades%20fonol%C3%B3gicas%20na%20segmenta%C3%A7%C3%A3o%20-%20estudo-piloto%20com%20alunos%20do%205%C2%BA%20ano%20e%20do%2010%C2%BA%20ano%20de%20escolaridade.pdf>
- Castelo, A. (2010). Porto. Processos fonológicos e consciência linguística: estudo-piloto com alunos do 1º ano do ensino superior. *Textos Seleccionados In XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 259-275. Recuperado no dia 10 de Março de 2011. <http://www.apl.org.pt/docs/actas-25-encontro/19-Adelina%20Castelo.pdf>
- Castro, S. L. e Gomes, Inês. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta

- Chard, D. J. e Dickson, S. V.(1999). Consciência fonológica: Linhas mestras para ensino e para avaliação. *In Psicopedagogiabrasil. Intervenção em Escolas e Clínicas volume 34, número 5, pp. 261-270*. Recuperado no dia 3 de Março de 2011 em http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos_david_consciencia_fonologica.htm
- Chomsky, N. (2007). Of Minds and Language. *In Biolinguistics 1: 009–027*. Recuperado no dia 2 de Maio de 2011 em <http://www.biolinguistics.eu>
- Como avaliar a consciência fonológica Recuperado no dia 2 de Março de 2011 em <http://agvieiraleiria.cce.ms.pt/escola/confo.htm>
- Coutinho, C. P. (2008 de Janeiro a Abril). A Qualidade da Investigação educativa de Natureza Qualitativa: Questões Relativas à Fidelidade e Validade. *Educação Unisinos 12 (1): pp 5-15*. Recuperado no dia 1 de Junho de 2011 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf
- Coutinho, S., Vale, A. P., e Bertelli, R. (2003). Efeitos de transferência de um programa de desenvolvimento de consciência fonémica no jardim-de-infância. Publicada in : *Viana, F. L.; Martins, M. & Coquet, E. (2003). Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente: Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho*. Recuperado no dia 21 de Junho de 2011 em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_consc_fonem_a.pdf
- Declaración de salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). Salamanca. Conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais:acesso e qualidade. Recuperado no dia 2 de Junho de 2011 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Elias, C. P. (2005). *Vamos Brincar a rimar*. Coimbra: Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.
- Elias, C. P. (2005). *Promover a Literacia-da Teoria à Prática, Vol. I e II* Coimbra: Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.
- Elias da Mota, M. M. e Angeli dos Santos, A. A. (2009). O papel da Consciência Fonológica na leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *In Estudos de Psicologia, 14(3)*. Recuperado no dia 5 de Abril de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n3/a04v14n3.pdf>
- Escribano, C. L. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnósticoY tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *In Rev Neurol, 44(3), 173-180*. Recuperado no dia 10 de Outubro de 2009 em www.neurologia.com/pdf/Web/4403/x030173.pdf
- Esteves, S. M. da S. (2008) Avaliar a leitura: a leitura na avaliação no 1ºciclo do Ensino Básico. Lisboa: *In Saber (e) Educar 13*. Recuperado no dia 2 de Abril de 2011 em

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/168/SeE_13AvaliarLeitura.pdf?sequence

- Itabira, F. (2007) Análise de conteúdo: uma metodologia de análise de dados. Recuperado no dia 4 de Maio de 2011 em <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/analise-de-conteudo-uma-metodologia-para-analise-de-dados/14317/>
- Freitas, M. J., Alves, D. e Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M^a J., Gonçalves., A.e Duarte, I. (2010). *Avaliação da Consciência Linguística - Aspectos Fonológicos e Sintácticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Frota, S. e Pereira, L. D. (2004). Processos Temporais em Crianças Com Déficit De consciência fonológica. In *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*. Recuperado no dia 4 de Junho de 2011 em <http://www.rieoei.org/investigacion/763Frota.PDF>
- Garcia, V.L., Campos, D. B. P. e Aoki, M^a. R. J. S. (2006). Desempenho de Crianças com e sem Distúrbios de Aprendizagem em Provas de Consciência Fonológica. In *Salusvita, Bauru*, v.25, n. 1, p. 57-70. Recuperado no dia 18 de Dezembro de 2010 em <http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/lilacs/salusvita/2006v25n1/salusvita2006v25n1p57-70.pdf>
- Henriques, I. (2009) A importância da sílaba: uma reflexão fonológica. In *eLingUp [Centro de Linguística da Universidade do Porto] Volume 1, Número 1,ISSN 1647-4058 Páginas 37-59* Recuperado no dia 2 de Abril de 2011 em http://cl.up.pt/elingup/vol1n1/article/article_3.pdf
- Horta, I. V., Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da Ortografia: Implicações Educacionais. In *Análise Psicológica, 1 (XXII): 213-223*. Recuperado no dia 21 de Abril de 2011 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a19.pdf>
- The Internacional Dislexia Association (2002). Recuperado em 21 de Maio de 2010 <http://www.interdys.org/FAQ.htm>
- Ilha, S. E., Amaral, M. do Porto e Lara, C. C. (2010). Intervenção da consciência fonológica nos processos Fonológicos presentes na representação escrita inicial de Estruturas Silábicas Complexas do Português Brasileiro. Universidade do Sul de Santa Catarina. In *Anais do IX Encontro do CELSUL* recuperado em 2 de Fevereiro de 2011 em Anais do IX Encontro do CELSUL
- Jimén, J. e O'shanaha, N. I. J. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. In *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*. Recuperado no dia 2 de Março de 2011 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>

- Kamhi, A. (1992). Response to historical perspective: A developmental language perspective. In *Journal of Learning Disabilities*, 25, 48-52. Recuperado em 10 de Julho de 2009 em http://www.uncg.edu/csd/faculty/alankamhi/Kamhi_JLD_1992.pdf
- Lima, R. (2009). *Avaliação da Fonologia Infantil- Prova de Avaliação Fonológica Em Formatos Silábicos*. Coimbra: Almedina.
- Lopes, F. (2007). O Desenvolvimento da Consciência Fonológica e sua importância para o Processo de alfabetização. *Mestranda em Avaliação psicológica no programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Universidade São Francisco*. Recuperado no dia 3 de Maio de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a15.pdf>
- Martins, M. A.. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- Martins, M. A., Silva, C. (2006). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. In *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XXI, n^o2, 163-182. Recuperado no dia 3 de Março de 2010 em <http://www.ispa.pt/NR/rdonlyres/115BBFDD-701B-4D1D-9B2D-9D03AFF5849F/0/AlvesMartinsSilva2006EJPE.pdf>
- Metodologia de investigação trabalho não identificado. Minho.. Recuperado em 23 de Abri de 2010 <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/7/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Moscato, M. e Wittwer, J. (1982). *A Psicologia da Linguagem*. Lisboa: Editorial Inquérito Lda.
- Mota, M. E. M. (2007 Julho/Dezembro). Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório. In *PSIC-Revista de Psicologia do Vetor Editora*, v.8, n^o2, p.131-138. Recuperado no dia 12 de Março de 2010 em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-73142007000200003&script=sci_arttext
- Paes, C. T. S., Pessoa, A. C. R. G. (2005 Abril/Junho). Habilidades Fonológicas em Crianças Não Alfabetizadas e Alfabetizadas .In *Rev CEFAC, São Paulo*, v.7, n.2, 149-57. Recuperado no dia 10 de Julho de 2011 em <http://www.revistacefac.com.br/fasciculo.php?url=1&form=edicoes/-revista/revista72/Artigo%202.pdf>
- Pestun, M. S. V. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. In *Estud. Psicol. (Natal) vol.10 n^o. 3 Natal Sept./Dec*. Recuperado no dia 10 de Junho de 2011 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300009
- Piaget, J. (1982). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 4^a Ed.
- Ramos, C., Nunes, T. e Sim-Sim, I. (2004). A Relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. Lisboa:

Da investigação às práticas. *In Estudos de Natureza Educacional. Vol V nº 1.* Recuperado no dia 4 de Maio de 2011 em http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2004/3_A%20RELA%C3%87%C3%83O%20ENTRE%20A%20CONSCI%C3%8ANCIA%20FONOL%C3%93GICA%20E%20AS%20CONCEPTUALIZA%C3%87%C3%95ES%20DE%20ESCRITA%20EM%20CRIAN%C3%87AS.pdf

Richelle, M. (1976). *A Aquisição da Linguagem*. Lisboa: Sodicultur.

Rocha, B. P. (1991). *A Reeducação da Criança Disléxica*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Rolo, Conceição (2007). *Políticas de leitura: um contributo para a gestão curricular de qualidade*. Lisboa. Dissertação.

Shaywitz, S., Shaywitz, B. A., Pugh, k. R., Fulbright, R. k., Constable, R. T. W. Mencl, E., Shankweiler, D., PLiberman, A. M., Skudlarski, P., Fletcher, J. M., katz, L., Marchione, k. E., Lacadie, C., Gatenby, C. e Gore, J. C.(1998).Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *In Proceedings of the National Academy of Sciences, Washington, V. 95, p. 2636-2641.* Recuperado no dia 3 de Junho de 2009 em <http://www.pnas.org/content/95/5/2636.full.pdf>

Silva, A. C. (1997) Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *In Análise Psicológica, 2 (XV), 283-303.* Recuperado no dia 12 de Junho de 2009 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf>

Silva, A.C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: Ispa Edições.

Silva, A.C. (2003). *Até à compreensão do princípio alfabético: A interacção entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita e os progressos na consciência fonológica. Três estudos experimentais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. C. (2004). Descobrir o Princípio Alfabético. Lisboa: *In Análise Psicológica, 1 (XXII): 187-191.* Recuperado no dia 23 de Maio de 2011 em <http://www.scielo.-oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a17.pdf>

Silva, J. O. (2011) Brasil. *A pesquisa qualitativa e suas características no campo educacional*. Universidade Autónoma de Assunção Paraguauy Mestrando em Ciências da Educação. Recuperado em 3 de Abril de 2002. http://www.investigalog.com/humanidades_y_ciencias_sociales/a-pesquisa-qualitativa-e-suas-caracteristicas-no-campo-educacional/

Sim-Sim, I. , Duarte, I. , Ferraz, M^a. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério de Educação. Departamento de Educação Básica.

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

- Sim-Sim, Inês. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In *Adalberto Dias de Carvalho (org.), Novas Metodologias em educação: Col. Educação, nº8, pp. 197-226*. Recuperado no dia 19 de Abril de 2011 em http://www.eseb.-ipbeja.pt/sameiro/ISimSim_DesenvolveraLinguagemAprenderaLingua.pdf
- Sim-Sim, I. , Silva, C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? In *Rev Port Clin Geral, 20, 713-30*. Recuperado no dia 23 de Abril de 2009 em <http://www.cin.ufpe.br/~rhss/IUM/1segdpp6nrjnju6qev.pdf>
- Thomson, M.E. (1992). *Dislexia. Su natureza, evaluacion y tratamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, R. M. R. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw Hill.
- Tunmer, W. e Rohl, M. (1991). Phonological awareness in reading acquisition. In *D. Sawyer & B. fox (Eds.), Phonological awareness in reading*. New York: Springer- Verlag.
- Viana, F. L. (2007). Aprender a ler: apenas uma questão de métodos? In *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa (pp. 43-59) Braga: Edições Casa do Professor*. Recuperado no dia 2 de Maio de 2011 em http://195.23.38.178/casdaleitura/portalpha/bo/abz_indices/001200_AL.pdf
- Viana, F. L. (2008). *O Ensino da Leitura: Avaliação*. Lisboa: Ministério de Educação Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Livraria Martins Fontes

Anexos

Anexo 1

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado(a) de Educação

Encontrando-me a desenvolver um estudo científico sobre se a aplicação de actividades explícitas de consciência fonológica aumenta ou não o desempenho das crianças na leitura. Venho por este meio solicitar a sua autorização para que, o seu educando o possa integrar.

A sua participação ocorrerá em três momentos:

- No início do ano lectivo 2010/2011 irá realizar-se a aplicação individual de baterias de consciência fonológica.
- Numa segunda fase aplicar-se-á um programa com estratégias explícitas de consciência fonológica
- Por fim aplica-se de novo as baterias de consciência fonológica

A execução destas provas não prejudicará a realização das tarefas escolares e os dados recolhidos são confidenciais.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Lisboa, de de 2010

A Mestranda

(Ana Maria Gomes Coutinho)



Eu,

Encarregado(a) de Educação do aluno da turma do 2º ano da escola do 1ª CEB do _____, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar num estudo sobre a consciência fonológica.

Data: _

Assinatura do Encarregado (a) de Educação

Anexo 2 Entrevista

Tema: A importância da consciência fonológica, em crianças do 2º ano de escolaridade, com dificuldades de leitura.

Entrevistadas: Quatro professoras do 2º ano de Escolaridade, docentes em escolas do 1º ciclo do Distrito de Lisboa.

Objectivo geral: Compreender se a aplicação de técnicas de treino da consciência fonológica aumenta ou não o desempenho das crianças na leitura com e sem dificuldades.

Blocos temáticos	Objectivos específicos	Questões
<ul style="list-style-type: none"> • Legitimação da Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar quais os principais objectivos da entrevista. • Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato das entrevistadas. • Colocar à disposição das professoras os resultados da investigação. • Agradecer a ajuda e a colaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista
<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Consciência fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações que as Professoras têm acerca do conceito de Consciência Fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é para si a consciência Fonológica?
<ul style="list-style-type: none"> • Constituintes da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que modo as professoras estão familiarizadas com os constituintes da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é para si um fonema? • O que é para si um grafema? • O que é para si uma sílaba? • O que é para si uma sílaba inversa? • O que é para si uma sílaba dupla? • O que é para si uma sílaba

		tripla?
<ul style="list-style-type: none"> Métodos de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o método de leitura que as professoras utilizam. 	<ul style="list-style-type: none"> Qual o método de ensino da leitura que utiliza?
<ul style="list-style-type: none"> Importância da consciência fonológica na aquisição da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância que os professores atribuem à consciência fonológica na aquisição da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Acha que a consciência fonológica é um factor importante para que os alunos tenham sucesso na leitura? Porquê?
<ul style="list-style-type: none"> Actividades/Estratégias de desenvolvimento da consciência fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as actividades/estratégias de consciência fonológica que os professores desenvolvem na sua acção pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> Que tipo de actividades/estratégias trabalha em sala de aula com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica?
<ul style="list-style-type: none"> Factores que prejudicam a aquisição do mecanismo da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer quais os factores que as professoras consideram prejudiciais à aquisição do mecanismo de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Que factores considera serem prejudiciais à aquisição do mecanismo da leitura por parte dos alunos.
<ul style="list-style-type: none"> Acção dos professores perante as dificuldades de leitura dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer quais as estratégias que os professores utilizam para colmatar as dificuldades de aquisição da leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> Quando os seus alunos têm dificuldades em adquirir o mecanismo da leitura que, estratégias utiliza?

Anexo 3 - Questionário

Caro(a) colega,

Encontro-me a frequentar um curso de mestrado em Necessidades Educativas Especiais e, no âmbito da minha dissertação de mestrado, estou a realizar um estudo sobre a Consciência Fonológica.

O questionário é de simples preenchimento, sendo composto por perguntas muito directas.

Todos os questionários serão tratados de forma confidencial, pelo que não haverá qualquer tipo de identificação dos inquiridos ou das instituições intervenientes neste processo, garantindo-se o anonimato.

Peço e agradeço, desde já, a colaboração dos colegas, sem a qual não me será possível a realização deste estudo.

QUESTIONÁRIO

1. Idade: ____ anos
2. Sexo: F M
3. Quantos anos têm de serviço? _____ anos.
4. Quais são as suas habilitações profissionais?

Bacharelato		Especialização Em que área? _____	
Licenciatura		Mestrado	
Pós-graduação		Doutoramento	

5. Indique o número de alunos que se encontra nas seguintes opções (pode assinalar mais que uma, indicando o nº de alunos correspondente a cada uma).

Ainda não adquiriram o mecanismo da leitura		Associam o grafema ao fonema	
Interiorizaram que um grafema pode assumir vários fonemas		Interiorizaram que um fonema pode assumir a forma de vários grafemas	
Adquiriram o mecanismo da leitura		Têm dúvidas nos casos especiais da leitura	

6. Que factores podem influenciar o desempenho das competências da leitura? (coloque por ordem de importância)

Falta de estimulação da família		Problemas auditivos	
Dificuldades na associação do fonema ao grafema		Dificuldades de atenção	
Alimentação deficitária		Outros: Quais?	
Consciência fonológica pouco desenvolvida			

7. O que é para si a consciência fonológica?

8.

Para cada palavra na coluna esquerda indique o nº de fonemas e sílabas.

Palavra	Fonemas	Sílabas
Salamandra		
Crocodilo		
Infelicidade		
Jardineiro		
Pés		
Psicometria		
Lápis		
Juntei		
Ninho		

9. Quantos sons distintos têm as seguintes palavras:

País	
Vai	
Queijo	
Choro	
Pouco	
Homem	
Olhão	
Muito	
Quente	
Ganhe	

10. Na segunda coluna da tabela que se segue, escreva a(s) letras que correspondem ao terceiro som em cada uma das palavras apresentadas.

Peixaria	
Chance	
Equestre	
Pilha	
Flor	
Pronto	
Hino	
Charco	
Excessivo	
Alegrou	

11. Quais os factores a que atribui maior importância para que a criança adquira o mecanismo da leitura?

12. Acha importante o treino da consciência fonológica para que se obtenha sucesso na aquisição da leitura?

Sim Não

Porquê?

13. Com que frequência coloca os alunos a:

	Todo s os dias	Duas vezes por semana	Uma vez por semana	Nunc a ou quase nunca
Ouvir histórias				
Contar os grafemas das palavras				
Contar as sílabas				
Jogos de identificação dos fonemas, grafemas, sílabas				
Livros de imagens ligadas à palavra				
Jogos de cartas com imagens ligadas às palavras				
Jogos interactivos				
Ouvir e registar o que os alunos dizem e quando possível pô-los a escrever				
Rimas				
Lengas-lengas/ Poesias				
Canções				
Outros Quais? _____				

14. Das seguintes opções assinale a que mais se adequa à definição de consciência fonológica.

É o acto de escrever		É o acto de ler	
É a utilização correcta da linguagem		Habilidade de reflectir sobre os sons da fala	
É a associação do fonema ao grafema		É a associação do fonema ao grafema até à formação das sílabas e palavras formação das frases	

15. Que benefício considera que a promoção de actividades de consciência fonológica traz ao desenvolvimento da leitura das crianças? (numere por ordem de importância, sendo que 1 é o menos importante e 5 o mais importante)

Forma lúdica de promover aprendizagens	
Possibilidade de facilitar a inter-ajuda	
Possibilidade de trabalhar em pequeno grupo	
Adaptabilidade a múltiplas situações pedagógicas	
Outra(especifique) Qual? _____	

16. Como classifica a sua capacidade para conceber e implementar actividades de consciência fonológica? (assinale apenas uma opção)

Excelente	
Muito boa	
Suficiente	
Insuficiente	

17. O que acha mais importante para que a criança adquira o mecanismo da leitura? (assinale por ordem de importância, sendo que 1 é o menos importante e 6 o mais importante)

Ter uma boa consciência fonológica		A grafia	
A comunicação/linguagem		O vocabulário da criança	
A criança ter frequentado a Educação pré-escolar		O empenho da família	

18. Em que circunstâncias considera que as actividades de consciência fonológica devem ser implementadas? (assinale apenas uma opção)

Sempre que haja tempo para tal	
Sempre que tal seja oportuno	
Esporadicamente	
Apenas quando se trabalhar a leitura	

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo 4

Grelha de Observação

Escola:	Data:	Observação n.º:
Professora:	Texto/ manual	Nº de alunos:

Categorias			Observações	Tempo
Tipo de Texto:	Título:	Página:		
Leitura:				
- A professora lê em voz alta enquanto os alunos acompanham a leitura silenciosamente.				
- A professora lê pausadamente.				
- A professora corrige quando o aluno lê incorrectamente uma palavra.				
- Os alunos lêem fluentemente.				
- Os alunos lêem silabicamente.				
- Os alunos recusam-se a ler.				
- Os alunos associam que os grafemas diferentes assumem o mesmo som.				
- Os alunos lêem em voz alta (1 de cada vez).				
- Os alunos lêem em coro?				
- Todos os alunos leram				

Comportamento dos alunos face à leitura:		
Interesse pela Leitura	Os alunos pedem para ler.	
	Os alunos pedem para ler histórias.	
	Os alunos estão atentos à leitura dos colegas.	
	Os alunos estão atentos à leitura da professora.	
Tipo de fluência na leitura	Muito díspares	
	Mais ou menos iguais	

Técnicas de Consciência Fonológica:			
- A professora utiliza técnicas de consciência fonológica:	Consciência fonémica		
	Consistência da sílaba		
	Segmentação silábica		
	Segmentação frásica		
	Da sílaba à palavra		
	Consistência da palavra		
	Rimas		
A professora utiliza estratégias de consciência fonológica para com os alunos que apresentam dificuldades na leitura.			

Anexo5

Implementação das fichas de estimulação de consciência fonológica:

	Observações	Tempo
-A professora lê em voz alta as instruções da estratégia de estimulação de consciência fonológica aos alunos		
-A professora explica pausadamente dando um exemplo		
-Os alunos estão atentos à explicação da professora		
-Os alunos mostraram entusiasmo com a realização da tarefa		
- Os alunos realizaram a ficha com facilidade		
-A professora pediu a cada aluno que dissesse a sua resposta em voz alta		
-Todos os alunos leram as respostas		
-Os alunos leram em coro as respostas		
-A professora elogiou os alunos		
-Os alunos responderam correctamente		
-A professora corrige as respostas erradas dos alunos		
Comportamento dos alunos na realização das fichas de estimulação de consciência Fonológica		

Desempenho da ficha	Os alunos ficam agitados		
	Os alunos conversam uns com outros		
	Os alunos realizam a ficha silenciosamente		
	Os alunos ficam calmos		
Interesse	Muito díspares		
	Mais ou menos iguais		

Comportamento da Professora na implementação das fichas de estimulação de consciência Fonológica			
No desempenho da ficha	A professora deixa-os fazer sozinhos		
	A Professora quando solicitada vai ter com o aluno		
	A professora exalta-se quando começam a existir muitas questões		
	A professora ignora-os quando começam a existir muitas questões		
Motivação	A Professora acha interessante e empenha-se na realização das fichas		
	A professora acha que é uma situação opressiva e não se empenha		

Anexo 6

Bateria de provas fonológicas: Instruções e folha de resposta

Classificação com base na sílaba inicial

Instruções:

- 1- Pede-se à criança para identificar as figuras dos cartões do primeiro e segundo exemplo.
- 2- Informa-se a criança que se vai proceder a um jogo e que o jogo consiste em encontrar duas palavras que comecem pela mesma sílaba [“bocadinho”].
- 3- Introduce-se a primeira série exemplificada como forma de assegurar que a criança entendeu devidamente a forma de jogar sem que, portanto, já se esteja a jogar a sério.
- 4- Pede-se à criança para apontar as palavras que se iniciam pela mesma sílaba [“bocadinho”].
- 5- Se a criança não for bem-sucedida o aplicador deve pronunciar cada uma das palavras de forma muito pausada e pedir à criança para repetir depois dele.
- 6- Pede-se novamente à criança para apontar as palavras que se iniciam pela mesma sílaba [“bocadinho”].
- 7- Se a criança não for bem-sucedida, deverá ler cada uma das palavras e o aplicador deve interrompê-la no momento em que ela pronuncia a primeira sílaba da palavra e assinalar essa mesma sílaba.
- 8- A criança deverá indicar de seguida quais as duas palavras cuja sílaba inicial pronunciada é idêntica.
- 9- Repetir o mesmo procedimento para o segundo exemplo.
- 10- Por último informa-se a criança que se vai começar a jogar a sério e introduz-se o primeiro item da escala.

NOTAS: 1) O aplicador deve pedir à criança para nomear cada uma das palavras representadas nas figuras.

2) A ordem de apresentação dos cartões foi ponderada e os mesmos devem ser apresentados pela posição aqui descrita.

Material: Cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos:

- a) bolo/ nariz/navio/ moinho
- b) ilha/ ouro / arroz/ iogurte

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

Classificação com base no fonema inicial

Instruções:

- 1- Pede-se à criança para identificar as figuras dos cartões do primeiro e segundo exemplo.
- 2- Informa-se a criança que se vai proceder a um jogo e que o jogo consiste em encontrar duas palavras que começam pelo mesmo fonema [“letra”].
- 3- Introduce-se a primeira série exemplificada como forma de assegurar que a criança entendeu devidamente a forma de jogar sem que, portanto, já se esteja a jogar a sério.
- 4- Pede-se à criança para apontar as palavras que se iniciam pelo mesmo fonema [“letra”].
- 5- Se a criança não for bem-sucedida o aplicador deve pronunciar cada uma das palavras de forma muito pausada e pedir à criança para repetir depois dele.
- 6- Pede-se novamente à criança para apontar as palavras que se iniciam pelo mesmo fonema [“letra”].
- 7- Se a criança não for bem-sucedida, deverá ler cada uma das palavras e o aplicador deve interrompê-la no momento em que ela pronuncia o primeiro fonema da palavra e assinalar esse mesmo fonema.
- 8- A criança deverá indicar de seguida quais as duas palavras cujo fonema inicial pronunciado é idêntico.
- 9- Repetir o mesmo procedimento para o segundo exemplo.
- 10- Por último informa-se a criança que se vai começar a jogar a sério e introduz-se o primeiro item da escala.

NOTAS: 1) O aplicador deve pedir à criança para nomear cada uma das palavras representadas nas figuras.

2) A ordem de apresentação dos cartões foi ponderada e os mesmos devem ser apresentados pela posição aqui descrita.

Material: Cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos:

- a) colher/chave/chuva/bola
- b) jóia/nó /jipe/pá

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

Supressão da sílaba inicial

Instruções:

- 1- Pedese à criança para nomear as figuras representadas nos dois itens de exemplo.
- 2- Tal como anteriormente explica-se que esses itens servem para explicar o jogo que se vai propor.
- 3- Depois procede-se à explicação das regras do jogo, nos seguintes moldes:

“O jogo é simples, para cada palavra que está no desenho vamos tirar a primeira sílaba [“bocadinho”] e dizer o que fica. Vamos jogar primeiro com a palavra “nota”. Diz-me qual é a primeira sílaba [“bocadinho”] da palavra”.
- 4- No caso de a criança não ser capaz de indicar a primeira sílaba, o aplicador deverá demonstrar que a primeira sílaba é “no”.
- 5- Posteriormente solicita-se à criança para encontrar o que fica da palavra depois de extraída a sílaba [“o bocadinho”] “no”.
- 6- Se a criança não for capaz de efectuar a operação de supressão o aplicador deve exemplificar essa operação.
- 7- Este procedimento deve ser repetido com o segundo exemplo.
- 8- Por último, deve informar-se a criança que se vai começar a jogar a sério. Neste contexto é importante que se assegure que a criança é capaz de identificar todas as figuras representadas e, para cada item, efectua-se a seguinte questão: “O que é que fica da palavra se tirarmos a primeira sílaba [“bocadinho”].

Material: Cartões com os seguintes desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos:

a) nota

b) ameixa

Itens	Pontuação pré-teste	Pontuação depois da intervenção
1- avó		
2 - orelha		
3 - rádio		
4 - morango		
5 - gorila		
6 - vela		
7 - caneta		
8 - foca		
9 - tapete		
10 - pássaro		
11 - boca		
12 - seta		
13 - laço		
14 - dedal		

Supressão do fonema inicial

Instruções:

- 1- Pede-se à criança para nomear as figuras representadas nos dois itens do exemplo.
- 2- Tal como anteriormente explica-se que esses itens servem para explicar o jogo que se vai propor.
- 3- Posteriormente procede-se à explicitação das regras do jogo, nos seguintes moldes:

“O jogo é simples, para cada palavra que está no desenho vamos tirar o primeiro fonema [bocadinho muito pequenino] e dizer o que fica”.
- 4- Vamos jogar primeiro com a palavra “noz”. “Diz-me qual é o primeiro som (fonema) da palavra”.
- 5- No caso de a criança não ser capaz de indicar o primeiro som da palavra, o aplicador deverá demonstrar que esse som é “n”.
- 6- Posteriormente solicita-se à criança para encontrar o que fica da palavra depois de extraído o fonema “n”.
- 7- Se a criança não for capaz de efectuar a operação de supressão o aplicador deve exemplificar essa operação.
- 8- Este procedimento deve ser repetido também com o segundo exemplo.
- 9- Seguidamente deve informar-se a criança que se vai começar a jogar a sério.
- 10- Neste contexto é importante que se assegure que a criança é capaz de identificar todas as figuras representadas e para cada item efectua-se a seguinte questão: “O que é que fica da palavra se tirarmos o primeiro som”.

Material: Cartões com os seguintes desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos:

a) noz

b) bóia

Itens	Pontuação pré-teste	Pontuação depois da intervenção
1- rio		
2 - mel		
3 - gás		
4 - vale		
5 - cão		
6 - fio		
7 - torre		
8 - pão		
9 - boi		
10 - sal		
11 - lua		
12 - dente		
13 - rosa		
14 -mola		
15 - galo		
16 -vila		
17 - capa		
18 - fava		
19 - telha		
20 - pipa		
21 - bolo		
22 -sumo		
23 - lula		
24 - dedo		

Análise silábica

Instruções:

- 1- O aplicador deve assegurar-se que a criança identifica correctamente todas as palavras representadas nas figuras.
- 2- Introduzem-se os exemplos como forma de explicar o jogo que se vai propor.
- 3- As instruções que se dão vão no sentido da criança dividir a palavra silabicamente [partir as palavras aos bocadinhos] e pronunciar devagar cada uma das sílabas [dos bocadinhos].
- 4- Se a criança não for capaz de segmentar as palavras dos exemplos nas suas sílabas, o aplicador deve exemplificar a operação de segmentação e solicitar à criança para repetir.
- 5- Depois dos dois exemplos o aplicador deve indicar que se vai começar a jogar a sério, pedindo à criança para dividir em sílabas [partir em bocadinhos], cada uma das palavras dos itens desta escala.

Material: **Cartões com os seguintes desenhos apresentados pela seguinte ordem:**

Exemplos:

- a) chapéu
- b) ananás

Itens	Pontuação pré-teste	Pontuação depois da intervenção
1 - anjo		
2 - aranha		
3 - raquete		
4 - mapa		
5 - golo		
6 - viola		
7 - farinha		
8 - casa		
9 - tábua		
10 - peru		
11 - boneca		
12 - sino		
13 - dália		
14 - loja		

Análise fonémica

Instruções:

- 1- O aplicador deve assegurar-se que a criança identifica correctamente todas as palavras representadas nas figuras.
- 2- Introduzem-se os exemplos como forma de explicar o jogo que se vai propor.
- 3- As instruções que se dão vão no sentido da criança partir a palavra foneticamente [partir as palavras aos bocadinhos muito pequeninos] e pronunciar devagar cada um dos fonemas [bocadinhos].
- 4- Se a criança não for capaz de segmentar as palavras dos exemplos foneticamente, o aplicador deve exemplificar a operação de segmentação e solicitar à criança para repetir.
- 5- Depois dos dois exemplos o aplicador deve indicar que se vai começar a jogar a sério, pedindo à criança para partir em fonemas [bocadinhos muito pequeninos], cada uma das palavras dos itens desta escala.

Material: cartões com os seguintes desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos:

- a) Chá
- b) Osso

Itens	Pontuação pré-teste	Pontuação depois da intervenção
1 - asa		
2 - avó		
3 - rua		
4 - mar		
5 - gorro		
6 - via		
7 - carro		
8 - figo		
9 - taça		
10 - pá		
11 - bule		
12 - sol		
13 - lã		
14 - dia		

Anexo 7

Questão nº 7-O que é a consciência fonológica

Respostas	Frequência	%
Não respondeu.	7	16,3
O estudo dos fonemas como unidades distintas	2	4,7
Distinguir os sons	8	18,6
Habilidade metalinguística da tomada de consciência das características formais da linguagem	4	9,3
É saber o som (fonema a que cada grafema pode corresponder.	12	27,9
É a capacidade que a criança tem de identificar e utilizar corretamente os sons da língua, organizando-os segundo o sistema da língua onde está integrada e atribuindo um significado específico.	1	2,3
É a tomada de consciência das características formais da linguagem. Há dois níveis: A linguagem falada através da palavra em sílabas e as sílabas em fonemas. A consciência de que as essas unidades reflectem-se em diferentes palavras diferentes.	2	4,7
É a interiorização dos sons da língua e ligação à escrita.	6	14,0
É a capacidade que a criança tem de identificar e utilizar corretamente os sons da língua, organizando-os segundo o sistema da língua onde está integrada e atribuindo um significado específico.	1	2,3

Questão nº 11-

Quais os factores a que atribui maior importância para que a criança adquira o mecanismo da leitura?

Respostas	Frequência	%
Audição, atenção, concentração, maturidade (acto cognitivo para fazer a compreensão e operacionalização das competências envolvidas no acto de ler sem as quais não será possível fazer a correspondência letra/som), motivação, frequentar o pré-escolar e ser	10	23,3
O contacto com material escrito e o desenvolvimento da linguagem oral.	18	41,9
A estimulação da família, consciência fonológica bem desenvolvida, estar desenvolvida ao nível dos sentidos, linguagem oral desenvolvida, desenvolver as competências da leitura e escrita.	4	9,3
Os estímulos que a criança tem desde bebé.	8	18,3
Capacidade de memorização	2	4,7
Não respondeu	1	2,3

Anexo 8

Questão nº 12

Acha importante o treino da consciência fonológica para que se obtenha sucesso na aquisição da leitura? Porquê?

Respostas	Frequência	%
Ajuda a identificar os sons	4	9,3
Desenvolve a consciência fonológica, e a ajuda das terapeutas da fala e é facilitador da leitura.	18	41,9
Facilita a aquisição da leitura e escrita	12	27,9
É importante ter uma boa audição, uma boa memória auditiva, ser estimulada ouvindo histórias, lengas-lengas, adivinhas e ter uma boa atenção e estar com um desenvolvimento cognitivo adequado para esta tarefa tão complexa e exigente assim como a preensão.	2	4,7
Porque em muitos casos ela (consciência fonológica) existe, só não esta desenvolvida	1	3,3
A expressão correcta facilita a leitura fluente e a compreensão do que se lê.	1	2,3
Não respondeu	5	11,6

Anexo 9

Questão nº 8

Para cada palavra na coluna da esquerda indique o nº de fonemas e o nº de sílabas

Palavra	Nº de fonemas correcto	Respostas dadas (frequência)										Nº de sílabas correcto	Respostas dadas (frequência)		
Salamandra	9	9	8	10	5	0						4	4	3	
		14	4	10	5	3							41	2	
Crocodilo	9	9	8	10	6	4						4	4		
		21	5	2	7	3							43		
Infelicidade	11	11	12	10	9	0						6	6		
		17	1	4	2	3							43		
Jardineiro	10	10	9	8	0	4						4	4		
		19	8	7	3	1							43		
Pés	3	3	2	0	1							1	1		
		28	11	2	2								43		
Psicometria	11	11	10	0	8	5						5	5	6	4
		16	14	3	2	2							40	2	1
Lápis	5	5	4	0	3	2						2	2		
		28	5	3	3	3							43		
Juntei	5	5	4	6	0	3						2	2	3	
		13	6	15	3	3							42	1	
Ninho	4	4	5	3	2	1	0					2	2	4	
		25	9	3	2	1	3					2	42	1	

Anexo 10

Questão nº 9. Quantos sons distintos têm as seguintes palavras

Palavra	Sons distintos	Respostas dadas (frequência)				
País	4	4	3	2		
		20	8	15		
Vai	3	3	2	1		
		23	15	5		
Queijo	5	5	4	6	3	3
		12	8	3	13	7
Choro	4	4	5	3	2	
		19	3	10	11	
Pouco	4	4	5	3	2	
		11	7	19	6	
Homem	4	4	5	3	2	
		10	3	13	17	
Olhão	4	4	3	5	2	
		11	20	2	10	
Muito	5	5	4	3	2	1
		15	7	16	4	1
Quente	4	4	3	6	2	5
		18	9	2	13	1
Ganhe	4	4	5	3	2	
		17	2	7	17	

Anexo 11

Questão 10.

Na segunda coluna da tabela que se segue, escreva a(s) letras que correspondem ao terceiro som em cada uma das palavras apresentadas.

Palavra	Letras 3º som	Respostas									
Peixaria	i	i	ch	ri	x	xa	0				
		19	3	10	7	3	1				
Chance	c	c	x	ce	n	0	a				
		16	2	14	6	3	2				
Equestre	u	u	q	tre	e	es	tr	r	ques		
		15	2	1	8	14	1	1	1		
Pilha	lh	lh	lha	a	l	0					
		27	3	9	1	3					
Flor	o	o	re	0	r	or					
		24	3	4	9	3					
Pronto	on	on	pr	to	t	o	n	0			
		16	1	7	3	9	4	3			
Hino	o	o	i	n	no	0					
		32	1	4	3	3					
Charco	r	r	c	x	co	o	0	ar	a		
		22	4	1	9	1	3	1	2		
Excessivo	c	c	eis	ss	ssi	e	x	s	ce	xc	vo
		16	2	4	12	2	2	1	2	1	1

Anexo 12

Questão nº6.

**Factores podem influenciar o desempenho das competências da leitura
(coloque por ordem de importância)**

Ordem de importância	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	Total
Falta de Estimulação da família	10	3	6	9	10	6	0	43
Dificuldades na associação do fonema ao grafema	5	12	10	10	7	1	0	43
Alimentação deficitária	2	3	4	1	11	21	0	43
Consciência fonológica pouco desenvolvida	6	11	8	9	4	5	0	43
Problemas auditivos	9	5	7	6	11	5	0	43
Dificuldades de atenção	11	9	8	8	0	5	0	43
Outros	0		0	0	0	0	0	0

Anexo 13.

Questão nº 13. Com que frequência coloca os seus alunos a fazer

Actividades	Todos os dias	Duas vezes/semana	Uma vez/semana	Nunca	Não responde	Total
Ouvir histórias	21	14	8	0	0	43
Contar os grafemas das palavras	6	10	11	14	2	43
Contar as sílabas	23	13	5	2	0	43
Jogos de identificação dos fonemas, grafemas, sílabas	10	18	8	5	2	43
Livros de imagens ligadas à palavra	14	16	5	3	5	43
Jogos de cartas com imagens ligadas às palavras	4	11	9	15	4	43
Jogos interactivos	4	9	12	13	5	43
Ouvir e registar o que os alunos dizem e quando possível pô-los a escrever	23	10	6	3	1	43
Rimas	5	18	11	5	4	43
Lengas-lengas/ Poesias	6	17	13	5	2	43
Canções	6	21	11	4	0	43
Outros	Provérbios/ jogos ortográficos	0	1	0	0	39
	Exercícios de leitura orientada de obras do plano Nacional da Leitura	0	0	1	0	39
	Ler	2	0	0	0	39

Anexo 13.1

Questão 17.

O que acha mais importante para que a criança adquira o mecanismo da leitura? (assinale por ordem de importância, sendo que 1 é o menos importante e 6 o mais importante)

Nº de ordem de importância		1	2	3	4	5	6
Ter uma boa consciência fonológica	resp	5	6	6	5	5	16
A comunicação/linguagem	resp	5	12	5	3	13	5
A criança ter frequentado o pré-escolar	resp	8	11	8	10	3	3
A grafia	resp	22	2	2	5	1	10
O vocabulário da criança	resp	1	6	10	12	10	4
O empenho da família	resp	2	6	12	7	11	5
Outros	resp	0	0	0	1	0	0
Total	resp	43	43	43	43	43	43

Questão 14.

Das seguintes opções assinale a que se adequa melhor à definição de consciência fonológica.

Opção	Frequência	Porcentagem
É a utilização correcta da linguagem	2	4,7
É a associação do fonema ao grafema	3	7,0
É o acto de ler	1	2,3
Habilidade de reflectir sobre os sons da fala	13	30,2
É a associação do fonema ao grafema até à formação das sílabas e palavras e formação das frases	24	55,8
Total	43	100,0

Anexo 14

Provas de Classificação

Quadro 1 - Classificação com base no Fonema Inicial T1c

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		22	91,6	2	8,4		15	62,5	9	37,5
Item2		19	79,2	5	20,8		18	75,1	6	24,9
Item3		24	100	0	0		22	91,6	2	8,4
Item4		22	91,6	2	8,3		21	87,5	3	12,5
Item5		21	87,5	3	12,5		22	91,6	2	8,4
Item6		17	70,8	7	29,2		17	70,8	7	29,2
Item7		19	79,2	5	20,8		15	62,5	9	37,5
Item8		21	87,5	3	12,5		18	75	6	25,0
Item9		22	91,7	2	8,3		23	95,8	1	4,2
Item10		21	87,5	3	12,5		23	95,8	1	4,2
Item11		21	87,5	3	12,5		22	91,7	2	8,3
Item12		22	91,7	2	8,3		22	91,7	2	8,3
Item13		20	83,3	4	16,7		23	95,8	1	6,2
Item14		15	62,5	9	37,5		20	83,3	4	16,4
total		20	85	4	15		20	84	4	16

Quadro 2 - Classificação Sílabas Iniciais T1c

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		24	100	0	0		23	95,8	1	4,2
Item2		22	91,7	2	8,3		20	83,3	4	16,7
Item3		21	87,5	3	12,5		22	91,7	2	8,3
Item4		19	79,2	5	20,8		23	91,7	2	8,3
Item5		23	95,8	1	4,2		23	95,8	1	4,2
Item6		22	91,7	2	8,3		24	100	0	0
Item7		23	95,8	1	4,2		22	91,7	2	8,3
Item8		22	91,7	2	8,3		24	100	0	0
Item9		23	95,8	1	4,2		24	100	0	0
Item10		23	95,8	1	4,2		22	91,7	2	8,3
Item11		24	100	0	0		23	95,8	1	4,2
Item12		23	95,8	1	4,2		24	100	0	0
Item13		22	91,7	2	8,3		23	95,8	1	4,2
Item14		22	91,7	1	4,2		24	100	0	0
Total		22	93	2	7		23	95	1	5

Anexo 15

Provas de Segmentação

Quadro 3- Divisão Fonémica T1c

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	Outras	%
Item1		21	87,5	3	12,5		21	87,5	3	12,5
Item2		23	95,8	1	4,2		24	100	0	0
Item3		22	91,7	2	8,3		23	95,8	1	4,2
Item4		18	75,0	6	25,0		20	83,3	4	16,7
Item5		10	41,7	14	58,3		10	41,7	14	58,3
Item6		22	91,7	2	8,3		23	95,8	1	4,2
Item7		14	58,3	10	41,7		13	54,2	11	45,8
Item8		22	91,7	2	8,3		21	87,5	3	12,5
Item9		20	83,3	4			21	87,5	3	12,5
Item10		24	100	0	0		24	100	0	0
Item11		11	45,8	13	54,2		17	70,8	7	29,2
Item12		20	83,3	4	16,7		21	87,5	3	12,5
Item13		14	58,3	10	41,7		20	83,3	4	16,7
Item14		21	87,5	3	12,5		22	91,7	2	8,3
Exm1		20	83,3	4	16,7		17	70,8	7	29,2
Exm2		24	100	0	0		13	54,2	11	45,8
Total		19	80	5	20		19	81	5	19

Quadro 4 - Divisão Silábica T1c

Item	Pré- teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós- teste	Resposta certa	%	Outras	%
Item1		24	100	0	0		23	95,8	1	4,2
Item2		24	100	0	0		23	95,8	1	4,2
Item3		24	100	0	0		24	100	0	0
Item4		23	95,8	1	4,2		24	100	0	0
Item5		24	100	0	0		23	95,8	1	4,2
Item6		22	91,7	2	8,3		23	95,8	1	4,2
Item7		24	100	0	0		24	100	0	0
Item8		23	95,8	1	4,2		24	100	0	0
Item9		24	100	0	0		24	100	0	0
Item10		24	100	0	0		24	100	0	0
Item11		24	100	0	0		24	100	0	0
Item12		24	100	0	0		24	100	0	0
Item13		22	91,7	2	8,3		24	100	0	0
Item14		23	95,8	1	4,2		24	100	0	0
Exem1		14	58,3	10	41,7		22	91,7	2	8,3
Exem2		24	100	0	0		24	100	0	0
Total		23	95,5	1	4,5		23	98	1	2

Anexo 16

Provas de Manipulação

Quadro 5 -Supressão Fonema Inicial T1c

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		20	83,3	4	16,7		23	95,8	1	4,2
Item2		23	16,7	1	4,2		23	95,8	1	4,2
Item3		21	95,8	3	12,5		23	95,8	1	4,2
Item4		20	83,3	4	16,7		20	83,3	4	16,7
Item5		21	87,5	3	12,5		22	91,7	2	8,3
Item6		21	87,5	3	12,5		23	95,8	1	4,2
Item7		22	91,7	2	8,3		22	91,7	2	8,3
Item8		20	83,3	4	16,7		23	95,8	1	4,2
Item9		22	91,7	2	8,3		23	95,8	1	4,2
Item10		21	87,5	3	12,5		23	95,8	1	4,2
Item11		17	70,8	7	29,2		20	83,3	4	16,7
Item12		20	83,3	4	16,7		22	91,7	2	8,3
Item13		17	70,8	7	29,2		22	91,7	2	8,3
Item14		22	91,7	2	8,3		19	70,2	5	20,8
Item15		22	91,7	2	8,3		22	91,7	2	8,3
Item16		20	83,3	4	16,7		22	91,7	2	8,3
Item17		20	83,3	4	16,7		21	87,5	3	12,5
Item18		18	75,0	6	25,0		22	91,7	2	8,3
Item19		16	66,7	8	33,3		21	87,5	3	12,5
Item20		18	75,0	6	25,0		20	83,3	4	16,7
Item22		22	91,7	2	8,3		22	91,7	2	8,3
Item22		17	70,8	7	29,2		19	79,2	5	20,8
Item23		22	91,7	2	8,3		20	83,3	4	16,7
Item24		20	83,3	4	16,7		21	87,5	3	12,5
Total		20	81,5	4	16,5		21	90	3	10

Quadro 6 -Supressão da Sílabla Inicial T1c

Item	Pré- teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós- teste	Resposta certa	%	Outras	%
Item1		23	95,8	1	4,2		21	87,5	3	12,5
Item2		22	91,7	2	8,3		23	95,8	1	4,2
Item3		21	87,5	3	12,5		11	45,8	13	54,2
Item4		18	75,0	6	25,0		16	66,7	8	33,3
Item5		21	87,5	3	12,5		18	75,0	6	25,0
Item6		20	83,3	4	16,7		14	58,3	10	41,7
Item7		20	83,3	4	16,7		21	87,5	3	12,5
Item8		22	91,7	2	8,3		20	83,3	4	16,7
Item9		21	87,5	3	12,5		20	83,3	4	16,7
Item10		22	91,7	2	8,3		18	75,0	6	25,0
Item11		22	91,7	2	8,3		19	79,2	5	20,8
Item12		22	91,7	2	8,3		18	75,0	6	25,0
Item13		21	87,5	3	12,5		17	70,8	7	29,2
Item14		21	87,5	3	12,5		15	62,5	9	37,5
Total		21	88	3	12		18	75	6	25

Anexo 17

Provas de Classificação

Quadro 7- Classificação Fonema Inicial T2C

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	Outras	%
Item1		13	68,4	6	31,6		12	63,2	7	36,8
Item2		12	63,2	7	36,8		10	52,6	9	47,4
Item3		13	68,4	6	31,6		15	78,9	4	21,1
Item4		10	52,6	9	47,4		17	89,5	2	10,5
Item5		5	26,3	14	73,7		15	78,9	4	21,1
Item6		10	52,6	9	47,4		10	52,6	9	47,4
Item7		8	42,1	11	57,9		13	68,4	6	31,6
Item8		9	47,4	10	52,6		13	68,4	6	31,6
Item9		6	31,6	13	68,4		11	57,9	8	41,2
Item10		10	52,6	9	47,4		16	84,2	3	15,8
Item11		4	21,1	15	78,9		12	63,2	7	36,8
Item12		13	68,4	6	31,6		12	63,2	7	36,8
Item13		8	42,1	11	57,9		13	68,4	6	31,6
Item14		9	47,4	10	52,6		12	63,2	7	36,8
Total		9	49	10	51		13	67	6	30

Quadro 8 -Classificação com Base na Sílabla Inicial T2c

Item	Pré- teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós- teste	Resposta certa	%	Outras	%
Item1		17	89,5	2	10,5		16	84,2	3	15,8
Item2		11	57,9	8	42,1		10	52,6	9	47,4
Item3		14	73,7	5	26,3		15	78,9	4	21,1
Item4		10	52,6	9	47,4		11	57,9	8	42,1
Item5		11	57,9	8	42,1		14	73,7	5	26,3
Item6		12	63,2	7	36,8		15	78,9	4	21,1
Item7		15	78,9	4	21,1		13	68,4	6	31,6
Item8		15	78,9	4	21,1		12	63,2	7	36,8
Item9		16	84,2	3	15,8		16	84,2	3	15,8
Item10		11	57,9	8	42,1		16	84,2	3	15,8
Item11		16	84,2	3	15,8		15	78,9	4	21,1
Item12		14	73,7	5	26,3		16	84,2	3	15,8
Item13		12	63,2	7	36,8		11	57,9	8	42,1
Item14		6	31,6	13	68,4		11	57,9	8	42,1
Total		13	68	6	32		13	72	6	28

Anexo 18

Provas de Segmentação

Quadro 9 -Divisão Fonémica T2c

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		15	78,9	4	21,1		13	68,4	6	31,6
Item2		14	73,7	5	26,3		15	78,9	4	21,1
Item3		16	84,2	3	15,8		15	78,9	4	21,1
Item4		8	42,1	11	57,9		13	68,4	6	31,6
Item5		8	42,1	11	57,9		7	36,8	12	63,2
Item6		16	84,2	3	15,8		14	73,7	5	26,3
Item7		10	52,6	9	47,4		12	63,2	7	36,8
Item8		14	73,7	5	26,3		16	84,2	3	15,8
Item9		13	68,4	6	31,6		13	68,4	6	31,6
Item10		16	84,2	3	15,8		19	100	0	100
Item11		10	52,6	9	47,4		11	57,9	8	42,1
Item12		14	73,7	5	26,3		15	78,9	4	21,1
Item13		11	57,9	8	42,1		10	52,6	9	47,4
Item14		15	78,9	4	21,1		15	78,9	4	21,1
Exem1		9	47,4	10	52,6		11	57,9	8	42,1
Exem2		9	47,4	10	52,6		4	21,1	15	78,9
Total		12	65	7	35		12	67	7	39,5

Quadro 10- Divisão Silábica T2c

Item	Pré- teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós- teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		16	84,2	3	15,8		19	100	0	0
Item2		18	94,7	1	5,3		18	94,7	1	5,3
Item3		19	100	0	0		19	100	0	0
Item4		17	89,5	2	10,6		19	100	0	0
Item5		18	94,7	1	5,3		19	100	0	0
Item6		18	94,7	1	5,3		17	94,7	2	10,6
Item7		18	94,7	1	5,3		19	100	0	0
Item8		18	94,7	1	5,3		19	100	0	0
Item9		18	94,7	1	5,3		16	84,6	3	15,3
Item10		17	89,5	2	10,6		17	89,5	2	10,6
Item11		18	94,7	1	5,3		18	94,7	1	5,3
Item12		17	89,5	2	10,6		19	100	0	0
Item13		17	89,5	2	10,6		17	89,5	2	10,6
Item14		16	84,2	3	15,8		18	94,7	1	5,3
Exemp1		9	47,4	10	52,6		9	47,4	10	52,6
Exemp2		15	78,9	4	21,1		16	84,2	3	15,8
Total		17	88,5	2	11,5		17	92	2	8

Anexo 19

Provas de Manipulação

Quadro 11 -Supressão Fonema Inicial T2c

Item	Pré- teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós- teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		13	68,4	6	31,6		14	73,7	5	26,3
Item2		12	63,2	7	36,8		14	73,7	5	26,3
Item3		10	52,6	9	47,4		15	78,9	4	21,1
Item4		11	57,9	8	42,1		10	52,9	9	47,4
Item5		13	68,4	6	31,6		15	78,9	4	21,1
Item6		12	63,2	7	36,8		14	73,7	5	26,3
Item7		13	68,4	6	31,6		10	52,6	9	47,4
Item8		12	63,2	7	36,8		15	78,9	4	21,1
Item9		12	63,2	7	36,8		13	68,4	6	31,6
Item10		10	52,6	9	47,4		14	73,7	5	26,3
Item11		12	63,2	7	36,8		8	42,1	11	42,1
Item12		10	52,6	9	47,4		13	68,4	6	31,6
Item13		9	47,4	10	52,6		12	63,2	7	36,8
Item14		10	52,6	9	47,4		10	52,6	9	47,4
Item15		12	63,2	7	36,8		11	57,9	8	42,1
Item16		12	63,2	7	36,8		9	47,4	10	52,6
Item17		10	52,6	9	47,4		10	52,6	9	47,4
Item18		11	57,9	8	42,1		11	57,9	8	42,1
Item19		10	52,6	9	47,4		11	57,9	8	42,1
Item20		12	63,2	7	36,8		11	57,9	8	42,1
Item21		11	57,9	8	42,1		11	57,9	8	42,1
Item22		10	52,6	9	47,4		12	63,2	7	36,8
Item23		13	68,4	6	31,6		11	57,9	8	42,1
Item24		11	57,9	8	42,1		10	52,6	9	47,4
Total		11	59,5	8	40,5		12	63	7	37

Quadro 12 -Supressão da Sílabla Inicial T2c

Item	Pré- teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós- teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		17	89,5	2	10,5		19	100	0	0
Item2		12	63,2	7	36,8		16	84,2	3	15,8
Item3		12	63,2	7	36,8		13	68,4	6	31,6
Item4		10	52,6	9	47,4		13	68,4	6	31,6
Item5		12	63,2	7	36,8		11	57,9	8	42,1
Item6		12	63,2	7	36,8		14	73,7	5	26,3
Item7		12	63,2	7	36,8		15	78,9	4	21,1
Item8		14	73,7	5	26,3		10	52,6	9	47,4
Item9		12	63,2	7	36,8		14	73,7	5	26,3
Item10		12	63,2	7	36,8		13	68,4	6	31,6
Item11		14	73,7	5	26,3		14	73,7	5	26,3
Item12		13	68,4	6	31,6		13	68,4	6	31,6
Item13		13	68,4	6	31,6		13	68,4	6	31,6
Item14		10	52,6	9	47,4		15	78,9	4	21,1
Total		12	66	7	34		14	72,5	5	27,5

Anexo 20

Provas de Classificação

Quadro 13 -Classificação Fonema Inicial T1e

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		16	69,6	7	17,4		22	95,7	1	4,3
Item2		15	65,2	8	34,8		21	91,3	2	8,7
Item3		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item4		19	82,6	4	17,4		23	100	0	0
Item5		17	73,9	6	26,1		22	95,7	1	4,3
Item6		14	60,9	9	39,1		23	100	0	0
Item7		16	69,6	7	17,4		22	95,7	1	4,3
Item8		18	78,3	5	21,7		22	95,7	1	4,3
Item9		17	73,9	6	26,1		23	100	0	0
Item10		21	91,3	2	8,7		23	100	0	0
Item11		19	82,6	4	17,4		23	100	0	0
Item12		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item13		17	73,9	6	26,1		23	100	0	0
Item14		17	73,9	6	26,1		22	95,7	1	4,3
Total		18	77	5	22		22	98	1	2

Quadro 14 -Classificação Sílabla Inicial T1e

Item	Pré- teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós- teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		17	73,9	6	26,1		21	91,3	2	8,7
Item2		13	56,3	10	43,5		23	100	0	0
Item3		20	87,0	3	13,0		22	95,7	1	4,3
Item4		16	69,6	7	30,4		23	100	0	0
Item5		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item6		17	73,9	6	26,1		23	100	0	0
Item7		16	69,6	7	30,4		23	100	0	0
Item8		21	91,3	2	8,7		23	100	0	0
Item9		17	73,9	6	26,1		23	100	0	0
Item10		21	91,3	2	8,7		23	100	0	0
Item11		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item12		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item13		19	82,6	4	17,4		23	100	0	0
Item14		18	78,3	5	21,7		22	95,7	1	4,3
Total		18	79	5	21		22	99	1	1

Anexo 21

Provas de Segmentação

Quadro 15 -Divisão Fonémica T1e

Item	Pré- teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós- teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		16	69,6	7	30,4		23	100	0	0
Item2		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item3		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item4		15	65,2	8	34,8		23	100	0	0
Item5		5	21,7	12	78,3		23	100	0	0
Item6		16	69,6	7	30,4		23	100	0	0
Item7		12	52,2	11	47,8		23	100	0	0
Item8		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item9		17	73,9	6	26,1		23	100	0	0
Item10		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item11		13	56,5	10	43,5		23	100	0	0
Item12		18	78,3	5	21,7		23	100	0	0
Item13		16	69,6	7	30,4		23	100	0	0
Item14		17	73,9	6	26,1		23	100	0	0
Exem1		16	69,6	7	30,4		23	100	0	0
Exem2		16	69,6	7	30,4		23	100	0	0
Total		16	70	7	30		23	100	0	0

Quadro 16 -Divisão Silábica T1e

Item	Pré- teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós- teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		19	82,6	4	17,4		23	100	0	0
Item2		21	91,3	2	8,7		23	100	0	0
Item3		21	91,3	2	8,7		23	100	0	0
Item4		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item5		21	91,3	2	8,7		23	100	0	0
Item6		19	82,6	4	17,4		23	100	0	0
Item7		21	91,3	2	8,7		23	100	0	0
Item8		21	91,3	2	8,7		23	100	0	0
Item9		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item10		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Item11		21	91,3	2	8,7		23	100	0	0
Item12		21	91,3	2	8,7		23	100	0	0
Item13		21	91,3	2	8,7		23	100	0	0
Item14		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Exem1		16	69,6	7	30,4		23	100	0	0
Exem2		20	87,0	3	13,0		23	100	0	0
Total		20	87,5	3	12,5		23	100	0	0

Anexo 22

Provas de Manipulação

Quadro 17 -Supressão do Fonema Inicial T1e

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		19	82,6	4	17,4		21	91,3	2	8,7
Item2		19	82,6	4	17,4		21	91,3	2	8,7
Item3		17	73,9	6	26,1		21	91,3	2	8,7
Item4		18	78,3	5	21,7		21	91,3	2	8,7
Item5		19	82,6	4	17,4		21	91,3	2	8,7
Item6		16	69,6	7	30,4		21	91,3	2	8,7
Item7		17	73,9	6	26,1		21	91,3	2	8,7
Item8		19	82,6	4	17,4		21	91,3	2	8,7
Item9		18	78,3	5	21,7		21	91,3	2	8,7
Item10		18	78,3	5	21,7		21	91,3	2	8,7
Item11		11	47,3	12	52,7		21	91,3	2	8,7
Item12		19	82,6	4	17,4		22	95,7	1	4,3
Item13		15	65,2	8	34,8		21	91,3	2	8,7
Item14		15	65,2	8	34,8		21	91,3	2	8,7
Item15		18	78,3	5	21,7		21	91,3	2	8,7
Item16		18	78,3	5	21,7		21	91,3	2	8,7
Item17		14	60,9	9	39,1		21	91,3	2	8,7
Item18		16	69,6	7	30,4		21	91,3	2	8,7
Item19		18	78,3	5	21,7		21	91,3	2	8,7
Item20		14	60,9	9	39,1		21	91,3	2	8,7
Item21		18	78,3	5	21,7		21	91,3	2	8,7
Item22		17	73,9	6	26,1		21	91,3	2	8,7
Item23		18	78,3	5	21,7		21	91,3	2	8,7
Item24		13	56,5	10	43,5		21	91,3	2	8,7
Total		17	73	6	27		21	91,5	2	8,5

Quadro 18 -Supressão da sílaba Inicial T1e

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		19	82,6	4	17,4		21	91,3	2	8,7
Item2		10	43,5	13	56,5		21	91,3	2	8,7
Item3		11	47,8	12	52,2		21	91,3	2	8,7
Item4		11	47,8	12	52,2		21	91,3	2	8,7
Item5		10	43,5	13	56,5		21	91,3	2	8,7
Item6		14	60,9	9	39,1		21	91,3	2	8,7
Item7		12	52,2	11	47,8		21	91,3	2	8,7
Item8		12	52,2	11	47,8		21	91,3	2	8,7
Item9		15	65,2	8	34,8		21	91,3	2	8,7
Item10		12	52,2	11	47,8		21	91,3	2	8,7
Item11		13	56,5	10	43,5		21	91,3	2	8,7
Item12		13	56,5	10	43,5		21	91,3	2	8,7
Item13		13	56,5	10	43,5		21	91,3	2	8,7
Item14		10	43,5	13	56,5		21	91,3	2	8,7
Total		12	54	11	46		21	91	2	9

Anexo 23

Provas de Classificação

Quadro 19 - Classificação com Base no Fonema Inicial T2e

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		16	76,2	5	23,8		21	100	0	0
Item2		13	61,9	8	38,1		21	100	0	0
Item3		20	95,2	1	4,8		21	100	0	0
Item4		16	76,2	5	23,8		21	100	0	0
Item5		11	52,4	10	47,6		21	100	0	0
Item6		14	66,7	7	33,3		21	100	0	0
Item7		14	66,7	7	33,3		21	100	0	0
Item8		15	71,4	6	28,6		20	95,2	1	4,8
Item9		12	57,1	9	42,9		20	95,2	1	4,8
Item10		19	90,5	2	9,5		21	100	0	0
Item11		13	61,9	8	38,1		20	95,2	1	4,8
Item12		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item13		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item14		14	66,7	7	33,3		21	100	0	0
Total		15	73	6	27		21	99	1	1

Quadro 20 - Classificação com Base na Sílabla Inicial T2e

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		21	100	0	0		21	100	0	0
Item2		15	71,4	6	28,6		21	100	0	0
Item3		21	100	0	0		21	100	0	0
Item4		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item5		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item6		16	76,2	5	23,8		21	100	0	0
Item7		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item8		16	76,2	5	23,8		21	100	0	0
Item9		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item10		15	71,4	6	28,6		21	100	0	0
Item11		19	90,5	2	9,5		21	100	0	0
Item12		19	90,5	2	9,5		21	100	0	0
Item13		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item14		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Total		17	83	4	17		21	100	0	0

Anexo 24

Provas de Segmentação

Quadro 21 - Divisão Fonémica T2e

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item2		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item3		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item4		14	66,7	7	33,3		21	100	0	0
Item5		3	14,3	18	85,7		21	100	0	0
Item6		16	76,2	5	23,8		21	100	0	0
Item7		7	33,3	14	66,7		21	100	0	0
Item8		20	95,2	1	4,8		21	100	0	0
Item9		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item10		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item11		7	33,3	14	66,7		21	100	0	0
Item12		21	100	0	0		21	100	0	0
Item13		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item14		19	90,5	2	9,5		21	100	0	0
Exem1		15	71,4	6	28,6		21	100	0	0
Exem2		5	23,8	16	76,2		21	100	0	0
Total		14	69	7	31		21	100	0	0

Quadro 22 - Divisão Silábica T2e

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item2		19	90,5	2	9,6		21	100	0	0
Item3		19	90,5	2	9,6		21	100	0	0
Item4		21	100	0	0		21	100	0	0
Item5		21	100	0	0		21	100	0	0
Item6		19	90,5	2	9,5		21	100	0	0
Item7		19	90,5	2	9,5		21	100	0	0
Item8		21	100	0	0		21	100	0	0
Item9		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item10		21	100	0	0		21	100	0	0
Item11		19	90,5	2	9,5		21	100	0	0
Item12		20	95,2	1	4,8		21	100	0	0
Item13		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item14		21	100	0	0		21	100	0	0
Exem1		11	52,4	10	47,6		21	100	0	0
Exem2		20	95,2	1	4,8		21	100	0	0
Total		19	90	2	10		21	100	0	0

Anexo 25

Provas de Manipulação

Quadro 23 - Supressão do Fonema Inicial T2e

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		19	90,5	2	9,5		21	100	0	0
Item2		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item3		17	81,0	4	19,0		20	95,2	1	4,8
Item4		20	95,2	1	4,8		21	100	0	0
Item5		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item6		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item7		19	90,5	2	9,5		21	100	0	0
Item8		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item9		19	90,5	2	9,5		21	100	0	0
Item10		19	90,5	2	9,5		21	100	0	0
Item11		15	71,4	6	28,6		21	100	0	0
Item12		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item13		15	71,4	6	28,6		21	100	0	0
Item14		15	71,4	6	28,6		21	100	0	0
Item15		19	90,5	1	4,8		21	100	0	0
Item16		16	76,2	5	23,8		21	100	0	0
Item17		15	71,4	6	28,6		21	100	0	0
Item18		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item19		15	71,4	6	28,6		20	95,2	1	4,8
Item20		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Item21		14	66,7	7	33,3		21	100	0	0
Item22		16	76,2	5	23,8		21	100	0	0
Item23		17	81,0	4	19,0		21	100	0	0
Item24		18	85,7	3	14,3		21	100	0	0
Total		17	82	4	18		20	99,6	1	0,4

Quadro 24 - Supressão da Sílabla Inicial T2e

Item	Pré-teste	Resposta certa	%	Outras	%	Pós-teste	Resposta certa	%	outras	%
Item1		21	100	0	0		21	100	0	0
Item2		14	66,7	7	33,3		21	100	0	0
Item3		11	52,4	10	47,6		21	100	0	0
Item4		9	42,9	12	57,1		21	100	0	0
Item5		10	47,6	11	52,4		21	100	0	0
Item6		15	71,4	6	28,6		21	100	0	0
Item7		12	57,1	9	42,9		21	100	0	0
Item8		15	71,4	6	28,6		21	100	0	0
Item9		10	47,6	11	52,4		21	100	0	0
Item10		11	52,4	10	47,6		21	100	0	0
Item11		15	71,4	6	28,6		21	100	0	0
Item12		16	76,2	5	23,8		21	100	0	0
Item13		14	66,7	7	33,4		21	100	0	0
Item14		12	57,1	9	42,9		21	100	0	0
Total		13	63	8	37		21	100	0	0

Anexo26

Quadro explicativo do desenvolvimento da linguagem, (que não se deve considerar como norma)

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 aos 6 meses	Reacção à voz humana Reconhecimento da voz materna. Reacção ao próprio nome Reacções diferentes a entoações de carinho ou de zanga. Vocalizações (palreio ,lalação) com entoação.	-----	Tomada de vez em processos de vocalização
12 meses	Produção de alguns fonemas	Compreensão de frases simples, particularmente instruções Produção de palavras isoladas (holófrase)	Produções vocálicas para: Fazer pedidos, dar ordens, perguntar, negar, exclamar
18 meses	Produção de muitos Fonemas. Utilização de variações entoacionais	Cumprimento de ordens simples Compreensão de algumas dezenas de palavras Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)	De frase para: Fazer, pedidos, dar ordens, perguntar, negar, exclamar
2 anos aos 3 anos	Produção de muitos fonemas Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz. Reconhecimento de todos os sons da língua materna	Compreensão de centenas de palavras. Grande expansão lexical. Produção de frases. Utilização de pronomes. Utilização de flexões nominais e verbais. Respeito pelas regras básicas de concordância	Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras).
4 ao 5 anos	Completo domínio articulatorio	Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas	Melhoria na eficácia das Interacções conversacionais (formas de delicadeza e de subtileza.
Até à puberdade	-----	Domínio das estruturas gramaticais complexas. Enriquecimento lexical	Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive