



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Potenciar a consciência fonológica de crianças pré-escolares  
em contexto naturalístico**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação  
Especialidade Intervenção Precoce**

**Sob orientação de:**

**Professor Doutor João Rosa**

**Ana Cristina Lage Matias**

**2013**

*“Manejar sabiamente uma língua é praticar uma espécie de feitiçaria evocatória.”*

Charles Baudelaire

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam ao longo do processo de elaboração desta tese.

Em primeiro lugar, quero aqui expressar a minha sincera gratidão ao meu orientador, o Professor Doutor João Rosa, pela sua disponibilidade, paciência, atitude e competência sempre demonstradas, que tornou possível a concretização deste estudo.

Um agradecimento a todas as educadoras de infância e encarregados de educação que aceitaram colaborar comigo neste estudo.

Um agradecimento muito especial às educadoras Vera e Maria que contribuíram de forma decisiva na implementação do programa.

Agradeço, de igual modo, aos meus amigos e colegas de trabalho, que me incentivaram sempre a prosseguir esta investigação.

À Gracinda, colega do curso de mestrado, agradeço toda a partilha de experiências e de expectativas.

À minha amiga Silvina o apoio na tradução do resumo.

Quero, também agradecer aos meus pais, marido e filha, por todo o apoio que me deram.

Finalizo com um bem haja muito especial às crianças, pois sem elas esta investigação não teria sentido.

A todos vós expresso a minha gratidão!

## **Potenciar a consciência fonológica de crianças pré-escolares, em contexto naturalístico**

**Resumo:** Este estudo de intervenção tem como objetivo avaliar o efeito de um programa de estimulação da Consciência Fonológica no desenvolvimento metalinguístico de crianças pré-escolares. Este programa, desenhado pela investigadora, foi desenvolvido em contexto naturalístico, nas salas de atividades, pelas educadoras de infância.

Os programas de intervenção em Consciência Fonológica devem ser implementados precocemente, tal como é sugerido por Capovilla e Capovilla (2000), Fernandes (2004) e Nunes (2009), dado que nesta faixa etária as crianças apresentam uma grande sensibilidade à estrutura sonora das palavras. É igualmente salientada a influência significativa na futura aprendizagem da leitura e da escrita (Silva, 2003; Lopes, 2006).

Os participantes foram 60 crianças de quatro e cinco anos de idade, a frequentar um estabelecimento de ensino pré-escolar da rede pública, divididos em duas condições experimentais: a) Grupo Experimental (sujeito a um programa de estimulação em atividades de consciência fonológica; b) Grupo de Controlo (sem nenhuma intervenção).

A consciência fonológica foi medida, antes e depois da intervenção através da bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002) adaptada por Paulino (2009).

Avaliaram-se os efeitos da estimulação da consciência fonológica na capacidade das crianças fazerem: Classificação da Sílabas Iniciais; Classificação do Fonema Inicial; Supressão da Sílabas Iniciais; Supressão do Fonema inicial; Segmentação silábica; Segmentação Fonémica.

Os resultados obtidos revelaram uma significativa superioridade das crianças do grupo experimental em todas as sub-competências medidas, quando comparadas com o grupo de controlo, à exceção da Supressão da Sílabas Iniciais. Comprovou-se ainda que o efeito da intervenção era específico. Conclui-se, assim, que é possível estimular aspetos relevantes do desenvolvimento da Consciência Fonológica através de programas desenvolvidos pelas educadoras de infância, em contexto naturalístico, antes da iniciação formal à leitura e à escrita.

**Palavras-chave:** Crianças Pré-escolares; Programa de Estimulação da Consciência Fonológica; Desenvolvimento da Consciência Fonológica.

## **Potentiating preschool children's phonological awareness, in a naturalistic environment**

**Abstract :** This intervention study aims to evaluate the effect of a Phonological Awareness training programme on preschool children's metalinguistic development. The program was conceived by the investigator and developed in naturalistic contexts, in the activity rooms, by preschool teachers.

Phonological Awareness training programmes must be implemented at an early age, as Capovilla and Capovilla (2000), Fernandes (2004) and Nunes (2009) suggest, considering children's greater sensitivity to the sound structure of words. The impact of metalinguistic ability on reading and writing instruction is also stressed (Silva, 2003; Lopes, 2006).

The participants were 60, four- and five-year-old children, attending a public kindergarten, divided into two experimental conditions: a) Experimental Group (subject to a phonological awareness training programme; b) Control Group (without any intervention).

Phonological awareness was assessed before and after the intervention using the Phonologic Tests (Silva, 2002) adapted by Paulino (2009).

The following children's skills were evaluated: Initial Syllable and Initial Phoneme classification; Initial Syllable and Initial Phoneme suppression; Syllabic and Phonemic Segmentation.

A significant superiority of experimental group children was found in all sub-skills, when compared to the control group, except for Initial Syllable Suppression. The effect of the intervention was also specific. It was thus concluded that it is possible to stimulate relevant Phonological Awareness skills by using programmes delivered by preschool teachers, in naturalistic contexts, before children's formal introduction to reading and writing.

**Key-words:** Preschool Children; Phonological Awareness Training Programme; Phonological Awareness Development.

## ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract. ....	v
Índice de Quadros .....	viii
Índice de Anexos .....	ix

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
------------------------	----------

<b>CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>4</b>
---	----------

1.1.Habilidades Metalinguísticas e a Aprendizagem da Leitura.....	4
1.2.Conceito de Consciência Fonológica .....	8
1.3. Estudos sobre a Consciência Fonológica e a sua Relação com a Leitura .....	14
1.4. O desenvolvimento da Consciência Fonológica .....	18
1.5. Programas de Estimulação da Consciência Fonológica no Jardim de Infância.....	25
1.6. Síntese das Conclusões da Revisão da Literatura.....	30

<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA .....</b>	<b>32</b>
--	-----------

2.1.Objectivo e Hipóteses do Estudo.....	32
2.2. Participantes.....	33
2.3. Design e Variáveis do Estudo.....	34
2.4. Procedimentos e Instrumentos utilizados.....	35
2.4.1. Primeira Fase: O Pré-teste.....	38
2.4.1.1.Classificação da Sílabas Iniciais.....	38
2.4.1.2. Classificação do Fonema Inicial.....	39
2.4.1.3. Prova de manipulação - Supressão da Sílabas Iniciais.....	41
2.4.1.4. Prova de manipulação - Supressão do Fonema Inicial.....	42
2.4.1.5. Prova de análise - Segmentação Silábica.....	44
2.4.1.6. Prova de análise - Segmentação Fonémica.....	45

2.4.1.7. Avaliação da prova de Conceitos Quantitativos.....	46
2.4.2. Segunda Fase: Intervenção.....	46
2.4.3. Terceira Fase: o Pós-teste.....	53
2.4.3.1. Avaliação da prova de conceitos quantitativos.....	53
<b>CAPÍTULO III - RESULTADOS.....</b>	<b>54</b>
3.1. Fidedignidade e Enviesamento das Tarefas no Pré-teste.....	54
3.2. Análise das Médias (e desvios-padrão) e Significância das diferenças de Médias nas Tarefas de Consciência Fonológica.....	56
3.2.1. Classificação da Sílabas Inicial.....	56
3.2.2. Classificação do Fonema Inicial.....	57
3.2.3. Supressão da Sílabas Inicial.....	58
3.2.4. Supressão do Fonema inicial.....	60
3.2.5. Segmentação Silábica.....	61
3.2.6. Segmentação Fonémica.....	62
3.3. Análise da Especificidade da Intervenção.....	63
3.4. Análise da variável de controlo .....	65
3.5 Síntese de Resultados.....	65
<b>CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E DISCUSSÃO.....</b>	<b>67</b>
4.1. Conclusões e Discussão.....	67
4.2. Limitações do estudo e futuras linhas de investigação .....	72
4.3. Implicações para a Prática Pedagógica.....	73
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>87</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Média e Desvio-padrão das Idades das crianças (em meses) ...	33
<b>Quadro 2:</b> Idades das crianças (em anos) .....	34
<b>Quadro 3:</b> Classificação com base na mesma Sílabas Inicial .....	39
<b>Quadro 4:</b> Classificação com base no mesmo Fonema Inicial .....	40
<b>Quadro 5:</b> Supressão da Sílabas Inicial.....	41
<b>Quadro 6:</b> Supressão do Fonema Inicial.....	43
<b>Quadro 7:</b> Análise Silábica (dividir as sílabas) .....	44
<b>Quadro 8:</b> Análise Fonémica (dividir os fonemas) .....	45
<b>Quadro 9:</b> Tarefas de análise - Segmentação Silábica.....	47
<b>Quadro 10:</b> Rimas.....	48
<b>Quadro 11:</b> Tarefas de classificação e manipulação da Sílabas Final.....	49
<b>Quadro 12:</b> Tarefas de classificação e manipulação da Sílabas Inicial.....	50
<b>Quadro 13:</b> Tarefas de classificação e manipulação do Fonema Inicial.....	51
<b>Quadro 14:</b> Tarefas de classificação do Fonema Final.....	53
<b>Quadro 15:</b> Fidedignidade e Enviesamento das Tarefas no Pré-teste.....	54
<b>Quadro 16:</b> Médias e Desvio-padrão na Tarefa de Classificação da Sílabas Inicial no Pré e Pós-teste em função do grupo.....	53
<b>Quadro 17:</b> Médias e Desvio-padrão na Tarefa de Classificação do Fonema Inicial no Pré e Pós-teste em função do grupo.....	57
<b>Quadro 18:</b> Médias e Desvio-padrão na Tarefa de Supressão da Sílabas Inicial no Pré e Pós-teste em função do grupo.....	59
<b>Quadro 19:</b> Médias e Desvio padrão na Tarefa de Supressão do Fonema inicial no Pré e Pós-teste em função do grupo.....	60
<b>Quadro 20:</b> Médias e Desvio padrão na Tarefa de Segmentação Silábica no Pré e Pós-teste em função do grupo.....	61
<b>Quadro 21:</b> Médias e Desvio padrão na Tarefa de Segmentação Fonémica no Pré e Pós-teste em função do grupo.....	62
<b>Quadro 22:</b> Médias e Desvio padrão dos resultados da Prova de Conceitos Quantitativos, das provas de diagnóstico pré-escolar. ....	64

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo A</b> - Pedido de Autorização à Diretora do Agrupamento.....	88
<b>Anexo B</b> – Pedido de Autorização dos Encarregados de Educação.....	90
<b>Anexo C</b> – Grelhas de registo da Baterias de Provas Fonológicas.....	92
<b>Anexo D</b> – Folha de registo dos Conceitos Quantitativos.....	99
<b>Anexo E</b> – Procedimentos da Prova de Conceitos Quantitativos.....	101
<b>Anexo F</b> – Sessões de Intervenção (1 a 6) - Segmentação silábica.....	104
<b>Anexo G</b> - Sessões de Intervenção (7 a 17) - Rimas.....	108
<b>Anexo H</b> - Sessões de Intervenção (18 a 23) - Classificação e Manipulação da Sílabas Final.....	122
<b>Anexo I</b> - Sessões de Intervenção (24 a 29) - Classificação e Manipulação da Sílabas Inicial.....	128
<b>Anexo J</b> - Sessões de Intervenção (30 a 48) - Classificação e Manipulação do Fonema Inicial.....	134
<b>Anexo K</b> - Sessões de Intervenção (49 a 51) - Classificação do Fonema Final.....	153

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são requisitos fundamentais para que o indivíduo possa exercer a sua cidadania, de maneira autónoma e ativa no mundo atual. Sendo estas, competências fundamentais para o sucesso ou o insucesso das futuras aprendizagens, têm implicações ao longo do percurso escolar dos alunos (Martins e Nisa, 1998).

O ato da ler não se caracteriza como um processo fácil e simples, pois conglomerada uma série de operações cognitivas, entre elas as habilidades metalinguísticas.

Nas últimas décadas verificámos um número expressivo de trabalhos que mostram a relação entre as habilidades metalinguísticas e a alfabetização (Maluf, 2003; Mota, 2009).

De entre as habilidades metalinguísticas, a consciência fonológica desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura em ortografias alfabéticas visto que o processamento fonológico é indispensável para a descodificação das palavras através da correspondência de letras e sons. (Sim-Sim, 1998; Capovilla & Capovilla, 2000; Viana, 2002; Silva, 2003; Barrera, 2003).

O início do desenvolvimento da Consciência Fonológica antecede a instrução formal e os autores são unânimes ao afirmar, que uma criança que manifeste sensibilidade à estrutura fonológica das palavras numa idade pré-escolar, terá um desempenho posterior mais satisfatório na aprendizagem da leitura e da escrita (Maluf & Barrera, 1997; Viana, 1998).

Também as metas de aprendizagem na educação pré-escolar determinadas pelo Ministério da Educação e Ciência em 2010 (Sim-Sim, Duarte, Duarte, Barbeiro, & Pereira, 2010), preconizam o desenvolvimento da Consciência Fonológica como um conhecimento linguístico determinante na aprendizagem da linguagem escrita e do sucesso escolar.

Ao implementar intervenções de promoção das competências metafonológicas na educação pré-escolar, facilita-se também a deteção de casos de risco de posteriores dificuldades na aprendizagem.

Apesar de terem sido realizados imensos estudos, dirigidos a esta faixa etária, que obtiveram bastante sucesso no desenvolvimento da consciência fonológica, na grande maioria são programas efetivados pelo investigador com incidência individual ou em pequeno grupo, ou seja, por um lado o orientador detém conhecimentos específicos sobre o tema e a individualização da intervenção permite controlar factores como a atenção e a concentração da criança.

O objetivo desta investigação é estudar se a consciência fonológica, é susceptível de ser estimulada em crianças com quatro/cinco anos de idade, dado que os grupos dos Jardins de Infância públicos são heterogéneos, através de um programa de estimulação gradual e sistemático desenvolvido pelas educadoras sem formação específica na área e dirigido a todo o seu grupo de crianças.

Consideramos que, para o desenvolvimento de competências metafonológicas na educação pré-escolar, os educadores deveriam dispor de um programa e de materiais organizados, que pudessem utilizar com todo o grupo no contexto de jardim-de-infância. Esta deveria ser uma ferramenta de trabalho, passível de ser utilizada, mesmo tendo em conta os constrangimentos de uma aplicação num grupo alargado.

Tendo em conta os nossos objetivos, procurámos identificar competências fonológicas numa amostra de 60 crianças provenientes de quatro salas do Pré-escolar, desenhar um programa de desenvolvimento da consciência fonológica, através da elaboração e construção de materiais que estimulassem a consciência silábica e fonémica, para ser aplicado pelas educadoras em duas das salas e, finalmente, medir a eficácia do programa no desempenho da consciência fonológica das crianças sujeitas à intervenção, em comparação com as que não o foram.

O estudo será organizado em quatro capítulos. O primeiro apresentará uma revisão de literatura abordando “habilidades metalinguísticas” e a sua relação com o processo de alfabetização. Além disso, procurará descrever o conceito de Consciência Fonológica e a sua contribuição para a aprendizagem da

leitura. Será também descrito o desenvolvimento da Consciência Fonológica explanando alguns modelos de Programas da estimulação da Consciência Fonológica no Jardim de Infância.

No que respeita ao segundo capítulo, descreve-se a metodologia utilizada para a realização do estudo experimental, apresentando-se o objetivo, as hipóteses formuladas, a caracterização dos participantes, o design do estudo, os materiais e os procedimentos utilizados.

No terceiro capítulo surge a descrição e análise dos resultados. Finalmente no quarto capítulo apresentam-se as conclusões e a sua discussão. Neste último capítulo procuramos analisar os resultados obtidos, articulados com o referencial teórico e tentamos refletir sobre o trabalho desenvolvido, apontando as suas principais limitações e sugestões para futuros estudos.

## **CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA**

### **1.1. Habilidades Metalinguísticas e a Aprendizagem da Leitura**

Nas últimas décadas têm aumentado substancialmente as investigações no âmbito da aprendizagem da leitura (Martins, 2000; Viana & Teixeira, 2002; Silva, 2004; Sim-Sim, 2006; Cruz, 2007; Pocinho, 2007). A importância dada a esta competência prende-se com o papel primordial da leitura tanto na promoção do sucesso escolar como na promoção e desenvolvimento da vida em geral.

Assim, a habilidade para ler, permite segundo Jenkins e O'Connor (2002), atingir três grandes objectivos: construir conhecimento, adquirir informação para completar tarefas e obter prazer.

Para a realização destes objectivos, uma das grandes preocupações de qualquer sistema de ensino deveria ser o de promover o sucesso de todos os alunos ao nível das competências da leitura e da escrita (Sim-Sim, 2006). Proporcionar este êxito a todos os alunos, é um desafio que deveria ser assumido por todos os profissionais cujas responsabilidades se integrem no âmbito da educação. Este desafio é o primeiro passo para que cada criança se torne um cidadão livre e autónomo (Silva, 2003).

Segundo Justino (2010) "...é inadmissível a escola permitir que alunos saiam analfabetos para competir num mercado de trabalho extremamente exigente e competitivo. É simplesmente desumano" (p.27).

Várias áreas, nomeadamente da linguística e da psicologia, começaram a investigar no sentido de identificar as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura (Sim-Sim & Micaelo, 2006; Viana, 2007).

O desenvolvimento da linguagem processa-se de forma global e articulada durante a infância. Nesta complexa aquisição, é possível distinguir diversos domínios que, embora estejam interrelacionados, apresentam especificidades próprias. Os diferentes elementos que compõem o desenvolvimento linguístico são a fonologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

O domínio fonológico diz respeito aos sons da língua e pode traduzir-se como a capacidade de apreensão e utilização das regras referentes aos sons e às suas respectivas combinações (Sim-Sim, 2006).

A sintaxe define-se como a capacidade de aquisição e uso das regras de organização das palavras em frases, a ordem em que as palavras se situam, o tipo de complexidade gramatical da oração, a categoria das palavras e os seus aspectos morfológicos (Citoler & Sanz, 1997; Sim-Sim, 2006; Cruz, 2007).

A semântica está relacionada com a capacidade de aquisição e utilização de novas palavras (léxico) (Sim-Sim, 1997). Os aspectos sintáticos e semânticos envolvem o conhecimento das regras que são aprendidas espontaneamente pelas crianças no contacto com falantes da sua língua materna (Sim-Sim & Micaelo, 2006).

O domínio da pragmática define-se como a capacidade de apreensão e utilização das regras de uso da língua, visando a adequação ao contexto da comunicação (Sim-Sim, 1998).

Cada vez mais se investiga a relação entre a consciência metalinguística e a alfabetização e, nos últimos 30 anos, aumentou consideravelmente o número de estudos acerca desta temática. Um dos factores definidos pela literatura como cruciais no processo do desenvolvimento da linguagem é a consciência metalinguística.

Parece não haver consenso entre os diversos autores sobre a definição dos conceitos de consciência linguística e consciência metalinguística. Estes são frequentemente usados como equivalentes quando, na realidade, remetem para competências distintas.

A confusão entre estes dois conceitos parece surgir da dificuldade em “avaliar a explicitação da tomada de consciência metalinguística numa determinada atividade” (Hakes, citado por Viana, 1998, p.25).

Nessa linha de pensamento, Titone, (1988) estabelece uma diferenciação entre estes dois níveis de consciência, a linguística e a metalinguística, esclarecendo o papel que cada uma delas representa na aquisição e desenvolvimento da linguagem e nomeadamente, na aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo este autor, a consciência linguística refere-se a um conhecimento implícito, espontâneo, intuitivo e imediato das características e

funções da linguagem, ao passo que a consciência metalinguística se caracteriza por integrar um conhecimento explícito e formal que se manifesta através do controlo deliberado que o sujeito pode ter da sua língua.

Nesta perspectiva, a metalinguagem diz respeito à atividade linguística que opera sobre a própria linguagem, ou seja, à consciencialização que o indivíduo tem dos seus conhecimentos sobre a linguagem. Desta forma, o conhecimento metalinguístico assume o estatuto de objeto de análise autónomo.

Existem, contudo, dois pontos de convergência nas definições de metalinguagem encontradas na literatura psicológica (Garton & Pratt, 1990; Gombert, 1991): a reflexão sobre a linguagem, considerada como objeto independente do significado que veicula e a manipulação intencional das estruturas linguísticas.

Segundo Bialystok (1993), as primeiras classificações das habilidades metalinguísticas incluem: a consciência fonológica (reflexão sobre a estrutura fonológica da língua), a consciência da palavra (compreensão da natureza da palavra como unidade), a consciência sintática (reflexão sobre a estrutura sintática da língua) e a consciência pragmática (entendimento dos usos sociais da linguagem).

Posteriormente foram incluídas outras habilidades metalinguísticas, como, por exemplo, a consciência morfológica (Levin, Ravid & Rapaport, 1999; Mahony, Singson & Mann, 2000 e Gombert 1992 citados por Correa, 2004) e a consciência metatextual (Mota, 2009).

A consciência morfológica diz respeito à reflexão sobre a estrutura morfológica da língua (manipulação intencional da estrutura e reflexão sobre o processo de formação das palavras). Segundo Rosa (2003), é a capacidade de perceber que os morfemas são partes constituintes das palavras.

Quanto à consciência metatextual refere-se ao conhecimento e controlo intencional da compreensão e da produção de texto.

Gombert (1991), apresenta o termo, consciência semântica, para designar os aspectos semânticos da linguagem, incluindo também o que anteriormente se designava como consciência da palavra. A emergência e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas ocorrem à medida que as crianças se tornam mais sensíveis às propriedades estruturais da linguagem. Este

desenvolvimento não é, contudo, linear e não ocorre de maneira idêntica para as diversas habilidades acima descritas.

Pesquisas a respeito da metalinguagem mostram que o desenvolvimento metalinguístico está estritamente relacionado com a alfabetização, ou seja, para ser alfabetizada a criança precisa de pensar sobre a linguagem, desenvolver um comportamento intencional, exercendo controle consciente sobre os processamentos linguísticos. Diferente da linguagem oral que se desenvolve quando a criança entra em contato com um meio social de falantes, o processo de alfabetização envolve a manipulação intencional da língua. Por isso, segundo Maluf (2005) “tem que ser objeto de ensino [...], e tem a sua aquisição diretamente dependente de processos de aprendizagem” (p.56).

Para Cielo (2000), a habilidade metalinguística desenvolve-se num contínuo de etapas evolutivas sucessivas que resultam do desenvolvimento e amadurecimento biológico em constantes trocas com o meio/contexto. O desenvolvimento desta habilidade será favorecido à medida que a criança for submetida a tarefas linguísticas cada vez mais complexas.

### **Em resumo**

As habilidades metalinguísticas estão sob o controle consciente e exigem domínio e reflexão, um distanciamento intencional e deliberado do indivíduo em relação ao significado e ao conteúdo da linguagem, para aproximar-se da sua forma.

Consoante os autores, a consciência metalinguística inclui diversos níveis, como, por exemplo: a consciência fonológica; a consciência morfológica; a consciência da palavra; a consciência sintática; a consciência pragmática e a consciência metatextual.

Muitos autores consideram que estas habilidades têm um papel decisivo ao nível do desenvolvimento linguístico em geral e da leitura e da escrita em particular, conhecimentos estes essenciais, na sociedade atual, para a construção do saber e para o desenvolvimento pessoal.

## 1.2. Conceito de Consciência Fonológica

De todas as habilidades metalinguísticas a consciência fonológica é a mais estudada e é a habilidade que se irá investigar neste trabalho.

Numa revisão de literatura verificamos que existem diversas definições para esta competência.

A consciência fonológica pode ser considerada um conhecimento metafonológico que está inserido nas habilidades metalinguísticas (Zorzi 2000; Cielo 2000). Estes autores definem consciência fonológica como a habilidade que permite focalizar a atenção sobre os sons da fala, identificá-los e/ou manipulá-los, pensando e operando sobre a linguagem como se esta fosse um objeto, refletindo na habilidade em operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações.

Sim-Sim (1998), entende a consciência fonológica como “o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência de sons dessa língua” (p. 225). Inclui o conhecimento da mais básica unidade de discurso da linguagem, os fonemas, assim como unidades maiores tais como as sílabas (Castles & Coltheart, 2004).

Para Capovilla e Capovilla (1998), a consciência fonológica é definida como um conjunto de habilidades explícitas e conscientes de identificar, manipular e segmentar sons da fala até ao nível dos fonemas.

Segundo Moojen e Santos (2001) é a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons, podendo ser segmentadas em unidades menores. Além disso envolve a capacidade de refletir (constatar e comparar) e operar com as sílabas ou fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Morais (1996), citado por Rossi (2005), afirma que se deve distinguir sensibilidade à fonologia, de consciência fonológica. Enquanto a primeira é uma compreensão da linguagem falada, a segunda vai além da discriminação perceptiva e resulta de uma reflexão sobre as propriedades fonológicas das expressões, ou seja pressupõe a capacidade de o indivíduo categorizar propriedades fonológicas.

Segundo Wood e Terrel (1998), existem autores que utilizam de forma indiferenciada os conceitos de consciência fonológica e de consciência fonêmica, como se se tratasse de dois conceitos sinónimos embora, segundo eles, estes sejam competências distintas. Estes autores consideram a consciência fonêmica menos abrangente, restringindo-se apenas ao conhecimento da estrutura fonêmica das palavras, ou seja, à capacidade de conseguir decompor uma palavra em unidades mais pequenas, os fonemas (os sons da língua).

Para Silva (2003), consciência fonológica é também diferente de consciência fonêmica, pois esta segunda corresponde ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala, enquanto a primeira é mais abrangente, porque para além da consciência fonêmica abrange, também, as unidades maiores do que os fonemas (palavras, sílabas). Correia (2010), acrescenta que a consciência fonêmica é a habilidade fonológica mais complexa e requer um grau de abstração maior, por isso deve ser desenvolvida num estágio posterior ao da consciência silábica.

Como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a consciência fonológica apresenta dois níveis: um inicial que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas, e um segundo, mais complexo, que está associado à análise e manipulação das unidades fonêmicas.

No entender de Suehiro (2008), a consciência fonológica contém três sub-habilidades: as rimas e aliterações; a consciência silábica e a consciência fonêmica. As rimas têm correspondência sonora da última ou das últimas sílabas de duas palavras. Por aliteração, esta autora compreende a repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras. Define como consciência silábica a capacidade de segmentar as palavras em sílabas e como consciência fonêmica a capacidade de analisar os fonemas que compõem as palavras.

Para a análise das habilidades de consciência fonológica, Lundberg (1998) citado por Freitas, Alves e Costa (2007) propôs três categorias gerais descritas de acordo com uma ordem de complexidade cognitiva exigida para cada tipo de tarefa:

- Habilidades supra-segmentares, que requerem apenas a discriminação de diferenças ou semelhanças da sonoridade da fala e

que podem ser demonstradas em tarefas como julgar se as palavras apresentam a mesma sonoridade final ou inicial, como no caso das rimas e das aliterações.

- Habilidades silábicas, que envolvem o discriminar e operar com as sílabas e podem ser expressas em tarefas como segmentar palavras em sílabas, unir sílabas para formar (novas) palavras e adicionar ou remover sílabas de palavras.

- Habilidades fonémicas, que envolvem o discriminar e operar com sons isolados, os fonemas.

Adams, Foorman, Lundeberg e Beller (2006), Nunes, Frota e Mousinho (2009) defendem que a consciência fonológica é a consciência da estrutura sonora da linguagem e pode ser dividida em dois níveis: a consciência suprafonémica - que se refere à consciência das sílabas, rimas, aliterações e palavras; e a consciência fonémica - que se refere à consciência de que a língua é composta por pequenos fonemas.

De acordo com Lima e Colaço (2010) e Lourenço e Martins (2010), as habilidades de análise silábica e suprafonémicas são realizadas antes da manipulação do fonema. A consciência silábica desenvolve-se espontaneamente nas crianças em idade pré-escolar e nos analfabetos, isto é, esta habilidade não requer um ensino explícito, pois desenvolve-se naturalmente. Contudo, segundo os autores acima referidos, o mesmo não acontece com a consciência fonémica, uma vez que o seu desenvolvimento se dá paralelamente à instrução formal e depende desta. A dificuldade das tarefas de consciência fonológica deriva do grau de abstração dos segmentos sonoros em análise e definem os fonemas como as unidades mais abstratas da linguagem.

Uma das possíveis justificações para a dificuldade que envolve este tipo de tarefas pode estar relacionada com o facto de não existirem barreiras explícitas entre os vários fonemas de uma palavra, já que na expressão oral eles são coarticulados. Quando se pronuncia uma determinada palavra, os fonemas que a compõem surgem em coarticulação sendo difícil a sua separação (Sim-Sim et al., 2008).

Treiman e Zukowski (1991), citados por Freitas e Santos (2001), sustentam a ideia de que a consciência intrassilábica se situa num nível intermédio de

dificuldade, isto é, entre a sílaba e o fonema. A consciência intrassilábica remete para a capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente, a sílaba. As unidades intrassilábicas são unidades maiores do que o fonema, mas menores que uma sílaba. A consciência intrassilábica é de desenvolvimento mais lento do que a consciência silábica e surge numa fase que medeia o desenvolvimento da consciência silábica e o desenvolvimento da consciência fonémica.

Chard e Dickson (1999), sugerem uma escala de desenvolvimento da consciência fonológica que pretende demarcar uma hierarquia de complexidade das atividades de consciência fonológica.

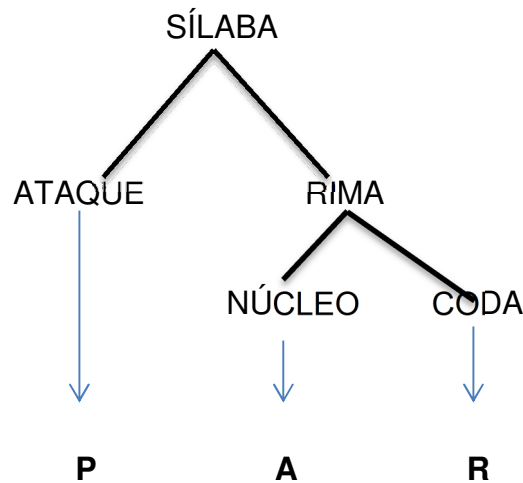
Segundo esta escala, as tarefas menos complexas do ponto de vista da exigência fonológica dizem respeito às canções que envolvem rimas (palavras que terminam na mesma ou mesmas sílabas finais) e à segmentação frásica (dividir a frase em palavras). Como tarefa de complexidade intermédia, indicam as tarefas de segmentação e manipulação silábica (dividir, omitir, substituir ou acrescentar). Aproximando-se do topo da escala, encontramos tarefas de elevado nível de exigência metafonológica, tais como as tarefas de consciência intrassilábica, nomeadamente manipulação e segmentação intrassilábica, sendo as tarefas de manipulação e segmentação fonémica aquelas a quem os autores atribuem maior complexidade metafonológica.

Barrera e Maluf (2003), têm um entendimento divergente no que se refere à segmentação frásica, pois consideram-na uma competência mais tardia, que só é adquirida de forma sistemática por volta dos 7 anos.

Segundo Freitas et al. (2007), as constituintes intrassilábicas referem-se aos segmentos que constituem internamente uma sílaba. Estes segmentos, que correspondem aos sons da fala, encontram-se agrupados de forma organizada no interior da sílaba.

Correia (2010), considera que a sílaba é composta pelo Ataque, (a consoante antes do Núcleo), pelo Núcleo (a vogal mais forte) e pela Coda (consoante a seguir ao núcleo). O Núcleo está sempre representado no português, mas a Coda não é um constituinte obrigatório.

Silva (2003) e Freitas et al. (2007), também acrescentam que se podem identificar vários elementos dentro das sílabas, nomeadamente o ataque e a rima (o núcleo e a coda).



Estrutura interna da sílaba (adaptado de Freitas et al.,2007, p.16)

O ataque é o constituinte silábico que possui uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo igualmente não ser formado por nenhuma consoante.

Existem três tipos de ataque, o ataque simples como por exemplo “**pá**”, o ataque vazio no caso do “à” e o ataque ramificado como se observa na palavra “**prato**”. O núcleo é o constituinte silábico que é formado pela vogal da sílaba, o ramificado como por exemplo “**pau**” e o não ramificado no caso de “**pé**”. A coda é o constituinte silábico que abrange as consoantes à direita da vogal, como por exemplo a palavra “**porta**”. A rima é o constituinte silábico que é formado pelo núcleo e pela coda. As rimas podem ser ramificadas e não ramificadas. A palavra “**mar**” é constituída por uma rima ramificada, enquanto a palavra “**má**” é formada por uma rima não ramificada.

Para Zorzi (2003), ter consciência das unidades intrassilábicas significa ter a capacidade de perceber que a sílaba é composta por grupos de sons. O indivíduo deve ser capaz de identificar e manipular o ataque e a rima das sílabas, ou seja, as que iniciam com o mesmo som ou grupo de sons e aquelas que têm a mesma terminação.

Segundo Freitas (2004), a rima da palavra não deve ser confundida com a rima da sílaba, a primeira é definida como a igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema (**bota - mota**). Ela pode englobar não só a Rima da sílaba (**pé – boné**), como também uma sílaba inteira (**melão – balão**) ou mais que uma sílaba (**castelo – martelo**).

Para o nosso estudo, assumimos que a consciência fonológica é a capacidade para refletir 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 (sons ou grupos de sons dentro da sílaba) e fonemas (a unidade sonora mais pequena) que integram as palavras.

### **Em resumo**

A consciência fonológica é uma habilidade complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a fonologia da linguagem oral, incluindo a consciência de que a fala pode ser segmentada (podemos segmentar a fala em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas, por sua vez, nos sons que as compõem) e a habilidade de discriminar e manipular tais segmentos. Esta habilidade implica a capacidade de, voluntariamente, prestarmos atenção aos sons da fala, independentemente do significado da mensagem veiculada.

Para a maioria dos autores, o conceito de consciência fonológica é genérico, pois engloba a capacidade que vai desde a simples percepção do tamanho das palavras e/ou de semelhanças fonológicas entre elas, até a habilidade em segmentar e manipular sílabas e fonemas.

A existência de diversos níveis de habilidades em consciência fonológica, com variados graus de dificuldade, leva a que os autores projetem diferentes subdivisões nesses níveis, os quais podemos destacar: **Noção de palavra; Noção de rima; Aliteração; Consciência silábica, Consciência intrassilábica; Consciência fonémica**. No entanto, constatamos a unanimidade de que a consciência fonémica é a conquista mais tardia deste desenvolvimento.

### **1.3. Estudos sobre a Consciência Fonológica e a sua Relação com a Leitura**

Ao longo dos anos, vários autores procuraram analisar a relação da consciência fonológica com a aprendizagem da leitura, tendo em consideração as implicações educativas na explicitação desta relação. Contudo não se encontra consenso na investigação sobre a influência de cada variável nesta relação. Enquanto uns a apontam como um pré-requisito, outros apresentam-na como um produto da aprendizagem da leitura e outros ainda consideram-na numa relação de reciprocidade.

Pocinho (2007), salienta que para aprender a ler num sistema alfabético, é fundamental que a criança seja capaz de analisar foneticamente as palavras, visto que o alfabeto representa foneticamente a fala. Sim - Sim (2006), refere que os futuros leitores de uma língua alfabética têm de ter consciência de que “a escrita é regida pelo princípio da correspondência entre unidades sonoras e unidades gráficas” (p. 140) e têm de compreender que ler implica não só reconhecer e nomear as letras, mas também juntá-las.

Para Soares e Martins (1989), a tomada de consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons é fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que aprender a ler e a escrever exige necessariamente que a criança compreenda o sistema da escrita alfabética, o qual pressupõe a capacidade de decompor e compor os sons da fala

No entender de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), estimular a criança para a sensibilidade da estrutura sonora das palavras é de extrema importância para a futura aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que “nos códigos alfabéticos as letras representam os segmentos fonémicos, o que permite, através de um número limitado de símbolos (as letras), representar por escrito todas as palavras de uma língua. Consequentemente o domínio do código alfabético obriga, não apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, igualmente, à apreensão de que as unidades codificadas são exactamente os fonemas” (p. 52).

A relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que as crianças se tornem sensíveis às estruturas sonoras das palavras. O domínio

do código alfabético obriga à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral e à apreensão de que as unidades codificadas são os fonemas.

A descoberta do princípio alfabético bem como a sua consolidação, constituem um ponto essencial na aprendizagem da descodificação, pois implicam que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da fala, quando ingressa no 1º ano de escolaridade.

Vários estudos referem que existe uma forte relação entre o nível de consciência fonológica e o sucesso da iniciação à leitura e à escrita, dado que a nossa escrita é alfabética (Bradley & Bryant, 1995; Gillon, 2004; citado por Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 2006).

Para Alegria e Muosty (2004), a consciência fonológica é um pré-requisito fundamental para a aquisição da leitura, mas só é adquirida através de instrução direta, sendo necessário ensiná-la de forma lúdica na fase de educação pré-escolar. Também Torgesen (2002) e Alegria e *Mousty* (2004) consideram que se a consciência fonológica não for estimulada, a aprendizagem da leitura poderá ficar seriamente comprometida, nomeadamente nos seus processos mais básicos, provocando ainda um alargamento dos efeitos negativos colaterais, nomeadamente nas outras aprendizagens. Esta posição é também defendida por outros autores como Adams (1995), Capovilla e Capovilla (1998). Estes últimos referem que, quanto mais conhecimentos as crianças tiverem acerca da constituição dos sons das palavras, melhor desempenho demonstrarão na leitura.

Também para Albuquerque (2003), o processamento fonológico constituirá o principal e determinante preditor das dificuldades específicas da leitura.

A perspectiva de que a consciência fonológica é efeito da aprendizagem da leitura, é defendida por autores (Morais, Alegria, Cary & Bertelson, 1979) que advogam que é o processo da aprendizagem da leitura por si que desperta o leitor aprendiz para os segmentos fonológicos relevantes numa linguagem.

Um estudo conduzido por Morais (1991), citado por Junior, Freitas, Souza, Maranhe e Bandini (2006), com poetas adultos analfabetos, revelou que, apesar de apresentarem um repertório sofisticado na criação de rimas e aliterações, os poetas apresentavam surpreendentes dificuldades em executar qualquer tarefa que envolvesse fonemas.

Segundo Morais, (1991) citado por Junior et al. (2006), estes resultados revelam que a aprendizagem da leitura e da escrita favorece o desenvolvimento da consciência fonémica.

Um estudo que corrobora o ponto de vista de Morais e colaboradores, é a investigação de Read, Zhang, Nie e Ding (1986), citada por Silva (1997), onde foram testados chineses alfabetizados, que tinham aprendido a ler no sistema alfabético e outros no sistema não alfabético (a tradicional ortografia logográfica chinesa). Os resultados indicaram que os sujeitos que tinham aprendido a ler no sistema alfabético mostravam habilidades de segmentação muito melhores do que aqueles que tinham aprendido a ler num sistema não alfabético.

Estes autores concluíram que, enquanto a habilidade para reconhecer identidades e diversidades entre fonemas de uma palavra, parece ser uma condição prévia para a capacidade de ler e escrever, a habilidade para manipular (subtrair ou adicionar) fonemas de uma palavra, parece ser consequência desta.

Um terceiro ponto de vista, refere que a relação entre a consciência fonológica e a leitura não é unidirecional, mas sim recíproca, sendo reconhecida como causa e consequência da aprendizagem da leitura (Stanovich, 1986; Viana, 2002; Castles & Coltheart, 2004; Valente & Martins, 2004).

Segundo Grégoire e Piérart (1997), citados por Capovilla, Capovilla e Soares, (2004) “os processos de conscientização fonológica e de aquisição são recíprocos, facilitando-se mutuamente. [...] Os estágios iniciais de consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) contribuem para desenvolver os estágios iniciais de leitura. Por sua vez, as habilidades iniciais de leitura contribuem para desenvolver habilidades metafonológicas mais complexas, como a manipulação e transposição fonémicas”. (p.40)

Entre a consciência fonológica e a alfabetização existe uma relação de causalidade recíproca: um certo grau de consciência fonológica é necessário à alfabetização, assim como o facto de aprender a ler e a escrever uma língua alfabética contribui para o desenvolvimento subsequente de competências mais complexas de análise fonológica (Goswami & Bryant, 1991; Torgesen, 2002).

Estes autores têm fundamentado a noção de que as relações entre o desenvolvimento de consciência fonológica e a aquisição de leitura e escrita são de reciprocidade e interdependência: a consciência fonológica facilita a aquisição de leitura e a soletração, mas a aquisição de leitura e da escrita, por sua vez, favorece o pleno desenvolvimento e a subtileza das habilidades de consciência fonológica.

Segundo Bowey (1994), embora não se possa negar que a própria situação de ensino/aprendizagem da linguagem escrita leva as crianças a focalizarem a sua atenção no aspecto sonoro e segmental da linguagem oral, sobretudo no que se refere à identificação e manipulação dos fonemas, é possível supor também que o nível de consciência fonológica adquirido anteriormente a esse processo de instrução formal, sobretudo no que se refere às sílabas e outras unidades segmentares, pode desempenhar um papel facilitador para o processo de alfabetização.

Na base desta aparente controvérsia poderão estar questões de ordem metodológica, nomeadamente a natureza das tarefas utilizadas para avaliar a consciência fonológica e o seu nível de dificuldade.

O conceito de consciência fonológica engloba diferentes níveis de complexidade mediante a tarefa requerida e a unidade fonológica a manipular, alguns dos quais provavelmente antecedem a aprendizagem da leitura e escrita, enquanto outros parecem ser mais uma consequência dessa aprendizagem.

### **Em resumo**

O domínio da leitura e da escrita num código alfabético, pressupõe a capacidade de analisar, explicitamente, a estrutura fonológica das palavras da linguagem oral.

Nos vários estudos que têm sido realizados em torno da relação entre a consciência fonológica e a alfabetização, os seus resultados são unânimes na afirmação de que o desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental, na medida em que fomenta não só o desenvolvimento das

competências do uso da língua, como também constitui uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Se, por um lado, um certo nível de consciência fonológica é requisito para aprender a ler, por outro, as habilidades de consciência fonológica podem ser ampliadas e aprimoradas pela exposição do sujeito às palavras impressas e à aprendizagem das correspondências entre grafemas e fonemas, na leitura e na escrita.

#### **1.4. O desenvolvimento da Consciência Fonológica**

Segundo Ferraz (2011), o desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se desde cedo e vai-se expandindo progressivamente ao longo da infância. Este desenvolvimento depende das experiências linguísticas das crianças, do seu desenvolvimento cognitivo, das características específicas de cada criança e da exposição formal ao sistema alfabético, isto é a aquisição da leitura e da escrita (p. 24).

Para Sim-Sim (1998), A consciência fonológica implica que a criança seja capaz de prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado em questão.

De acordo com Freitas et al. (2007), “a consciência fonológica remete (...) para a capacidade de identificar e de manipular deliberadamente unidades fonológicas e exprime-se através de comportamentos metafonológicos (consciência explícita), em oposição ao precoce conhecimento fonológico funcional (consciência implícita)” (p. 15).

Aos dois meses de vida, o bebê é capaz de distinguir sons na base do fonema, sendo que aos trinta e seis meses discrimina todos os sons da sua língua materna, estando apto para identificar sequências sonoras extrínsecas à sua língua, corrigindo-as para cadeias fonológicas que fazem parte na sua língua materna.

Ao longo do desenvolvimento linguístico, a criança vai apresentando alguns indicadores de sensibilidade para erros que ocorram nas suas produções ou nas produções dos outros. Por volta dos dois anos e meio, começa a apresentar um comportamento autocorretivo, corrigindo as produções que

vão surgindo erradamente no decorrer do discurso (Sim-Sim,1998). Esta capacidade para se autocorriger demonstra que, apesar de não ser de forma consciente, já é capaz de comparar o seu enunciado com as produções do adulto.

Por volta dos quatro anos, a criança demonstra já alguma sensibilidade às regras fonológicas da sua língua (Sim-Sim, 1998).

Observa-se ainda, entre os três anos e meio e os seis anos, o emergir do gosto pelas rimas e, por vezes, a deturpação voluntária de algumas palavras para que estas rimem entre si. Estes três indicadores (autocorreções, gosto pelas rimas e jogos de palavras) permitem demonstrar o conhecimento que a criança tem das regras fonológicas da sua língua, ultrapassando assim o seu uso apenas com fins comunicativos (Silva, 2003; Sim-Sim, 1998).

A consciência fonológica desenvolve-se com a criança, à medida que esta vai tendo a necessidade de representar mentalmente os segmentos das palavras de forma a diferenciar palavras que se distinguem em apenas um som (Fernandes, 2004; Lima, 2008). O desenvolvimento da consciência fonológica processa-se por etapas que vão apresentando um grau de complexidade crescente. Estes níveis de desenvolvimento vão desde a sensibilidade até à manipulação voluntária dos sons da fala (Fernandes, 2004; Silva, 2003). Quando é ouvida uma mensagem, não existe a consciência das sílabas e da cadeia de sons que a integram, esta é automaticamente processada e o significado extraído. Para isolar os vários elementos que integram a cadeia dos sons, é necessário um esforço de atenção bastante maior, que irá contrariar o processamento instintivo que permite extrair rapidamente o significado da palavra-alvo (Lima, 2009; Sim-Sim, 1998).

É frequente, antes dos seis anos de idade, as crianças focarem a sua atenção no significado das mensagens em detrimento dos aspetos formais dos significantes (Viana & Teixeira, 2002).

Segundo Sim-Sim (1998), “segmentar implica distanciar-se e considerar como objecto de análise os segmentos do discurso (...)”(p. 227), que são unidades linguísticas que podem ser isoladas da restante sequência, como as unidades lexicais, silábicas e fonémicas. A criança, durante o processo de desenvolvimento, começa por identificar e isolar palavras, depois sílabas e por fim fonemas.

Silva (2003) considera que o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser percebido como um *continuum*, onde as competências como a detecção e produção de rimas, por exigirem poucas capacidades analíticas, estão num nível inferior, e as habilidades para segmentar e inverter fonemas de palavras, na medida em que implicam uma atitude analítica, estarão no nível superior.

De acordo com Cielo (2000), aos quatro anos encontra-se consolidada a habilidade da consciência de palavras, aos cinco e seis anos a consciência de rimas e de sílabas e, aos seis anos, também a habilidade em detetar fonemas. Aos sete e oito anos, todos os tipos de habilidades, incluindo a consciência fonémica, parecem estar consolidadas na criança.

Segundo Sim-Sim (1998), depois da criança conseguir segmentar e reconstruir a cadeia sonora de palavras numa frase, surge a identificação de sílabas que, comparada com a identificação de palavras, requer uma maior atenção e clara separação do significado, pois a sílaba não representa qualquer significado, ao contrário da palavra.

Realizar segmentação silábica corresponde a decompor as palavras em unidades silábicas. Esta competência observa-se por volta dos quatro anos de idade, sendo que as crianças são capazes de segmentar silabicamente palavras dissilábicas e, com maior dificuldade, palavras mono e polissilábicas. Aos seis anos, a criança não apresenta dificuldades em segmentar mono, di e trissílabos, com excepção de palavras polissilábicas, pois identifica-as como sendo trissílabos. Depois de segmentar, a criança terá de reconstruir a cadeia fónica encadeando as sílabas que lhe são dadas isoladamente, processo designado por reconstrução silábica. Este processo é mais fácil do que o processo de segmentação. A manipulação silábica é um processo mais complexo, que exige um controlo consciente das sílabas, e que vai desde a classificação com base na sílaba inicial e final, até à supressão voluntária de sílabas das palavras. O processo mais moroso e tardio é o da segmentação fonémica, porque implica um elevado nível de automatização que é necessário para o processamento automático da linguagem oral, pois a criança tem de isolar os vários componentes da sílaba (Sim-Sim, 1998; Silva, 2003).

De um modo geral, os autores subdividem a consciência fonológica em três tipos: consciência silábica (quando a criança isola as sílabas de uma palavra), consciência intrassilábica (quando a criança isola unidades dentro da sílaba) e consciência fonémica (quando a criança é capaz de isolar os sons da fala). Castles e Coltheart (2004) hierarquizam as diferentes tarefas segundo o seu grau de dificuldade. O nível mais primitivo é aquele que é medido pelo conhecimento da sensibilidade aos sons das palavras, que se exprime pelo conhecimento das rimas e lengalengas. Num nível de dificuldade intermédio, surgem tarefas de identificação de similaridades de som, que requerem que a criança compare e contraste de forma sistemática partes de palavras (por exemplo, deteção ou reconhecimento de rimas e aliteraões), e tarefas de combinação e síntese ou reconstrução silábica e fonémica. Este tipo de tarefas exige sensibilidade para as semelhanças e diferenças fonológicas nas palavras, assim como capacidade de centrar a atenção nos sons constituintes das palavras. Como tarefas de alto grau de dificuldade existem as de segmentação fonémica, que requerem a subdivisão das palavras nos seus componentes sonoros mínimos (por exemplo, um batimento por cada som/fonema ouvido dentro de uma palavra), e as de manipulação de fonemas que requerem que a criança tenha consciência dos fonemas e que seja capaz de os manipular, eliminando, adicionando, substituindo, ou invertendo a posição dos sons das palavras, de modo a criar palavras novas.

A consciência silábica diz respeito às primeiras formas de reflexão sobre a língua que as crianças desenvolvem logo desde a idade pré-escolar. A facilidade com que as crianças, segmentam uma cadeia sonora em sílabas, parece estar relacionada com o facto de as sílabas “apresentarem uma maior correspondência com as ondas acústicas e articulatórias” (Alegria, 1985 e Liberman & Liberman, 1990) citados por Viana e Teixeira (2002), (p. 75).

Freitas e Santos (2001) consideram que as primeiras produções das crianças apresentam preferencialmente um formato silábico e não um formato segmental. Estas autoras afirmam ainda que “a sílaba é, assim, a primeira unidade linguística com consistência interna a ser usada pela criança no processo de aquisição de uma língua natural ” (p. 58-59).

As manifestações de consciência silábica podem ser facilmente observadas na capacidade que as crianças revelam em detetar as unidades silábicas,

através de tarefas de contagem de sílabas, de segmentação de palavras em sílabas com o recurso a batimento de palmas, por exemplo, ou de manipulação (supressão, inserção, inversão, substituição) de sílabas.

Freitas e Santos (2001) referem que segmentar uma palavra ao nível da sílaba é mais fácil quando as sílabas que formam a palavra apresentam os formatos CV e V do que quando apresentam os formatos (C)VC ou CCV(C). De igual modo, a posição que a sílaba a manipular ocupa na palavra contribui para uma maior ou menor dificuldade da tarefa.

Também para Freitas et al. (2007) e Silva (2003), o desenvolvimento da consciência silábica ocorre primeiro do que o desenvolvimento da consciência intrassilábica e fonémica, pois uma criança será capaz de dividir uma determinada palavra em sílabas, mesmo antes de ter conhecimento do seu conceito.

Segundo Treiman e Zukowski (1991), citados por Freitas e Santos (2001) e Viana (1998), a identificação dos constituintes silábicos surge numa fase que medeia a identificação da sílaba e a identificação dos segmentos, oferecendo, esta última tarefa, mais dificuldade na sua realização.

Treiman e Zukowski (1996), citados por Alves e Lacão (2010), referem, a propósito da consciência intrassilábica, que a sua emergência acontece por volta dos cinco/seis anos, depois da consciência silábica, por se tratar de um conhecimento que requer maior maturidade linguística.

Martins (2000), refere os dados obtidos por Treiman *et al.* (1981), que apontam para a hipótese da segmentação de sílabas vogal-consoante ser mais fácil do que a segmentação de sílabas consoante-vogal, uma vez que as primeiras permitem a pronúncia isolada da vogal.

Estes resultados parecem contradizer a ideia de que existe um estágio de desenvolvimento que precede a consciência fonémica durante o qual as crianças têm consciência de unidades intrassilábicas mas não as conseguem analisar em fonemas.

No entanto, Martins (2000), refere alguns estudos relativos à consciência de unidades intrassilábicas que parecem indicar que as crianças, antes da aprendizagem da leitura, são capazes de partir as sílabas em ataque e rima, embora tenham muitas dificuldades em detetar fonemas excepto quando estes coincidem com o ataque.

No que se refere à consciência fonémica, poucas crianças revelam sensibilidade para segmentar as palavras nos respectivos fonemas que as constituem, quando iniciam a escolaridade formal. Estudos anteriormente realizados por Sim-Sim (1998) e Veloso (2003), revelaram que as crianças portuguesas apresentam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica quando ingressam no 1º ano de escolaridade. Deste modo, o conhecimento dos sons da fala, isto é, das unidades mínimas que é possível identificar num enunciado oral, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonémica.

Chard e Dickson (1999), entre outros autores, apresentam opiniões unânimes quanto ao carácter complexo das atividades de consciência fonémica, colocando-as no topo das suas escalas de desenvolvimento da consciência fonológica como sendo as mais difíceis. Geralmente, os autores defendem que esta consciência é o resultado da aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos (Taylor & Taylor, 1983 e Gorrie & Parkinson, 1995) citados por Barbeiro (1999). Lundberg et al. (1988), citado por Freitas (2004), embora não partilhem inteiramente desta posição por considerarem que a consciência da unidade fonema não depende, exclusivamente, dessa aprendizagem, também não consideram que o seu aparecimento surja em níveis etários precoces, nomeadamente em idade pré-escolar.

Para Tunmer et al. (1984), grande parte das crianças com cinco, seis e sete anos ainda não são capazes de efetuar uma segmentação consciente da palavra em fonemas, o que poderá ser a causa das dificuldades apresentadas pelas crianças no início da aprendizagem da leitura em sistemas alfabéticos.

Shreiber (2005), citado por Rios (2009), propõe a seguinte progressão de desenvolvimento de consciência fonémica: Segmentação fonémica (seis anos), Omissão fonémica (sete anos) e, por último, Manipulação fonémica (sete anos).

Conforme Snowling (2004), a consciência fonémica, por exigir um grau de abstração mais elevado, é uma habilidade que surge por volta dos seis/sete anos de idade, porque é nesta fase que a criança consegue representar corretamente, a nível fonológico, as palavras. Por esta razão as tarefas que implicam manipulação dos fonemas, como eliminação de fonemas iniciais ou

transposição de fonemas entre duas palavras, são as tarefas mais complexas e, por isso, só alcançadas pelas crianças mais velhas ou pelas crianças que usufruíram de um treino desta habilidade.

Para Sim-Sim et al. (2008), somente nas idades escolares é que as crianças começam por manifestar sucesso em tarefas de consciência fonémica. Neste sentido, as autoras afirmam que os tipos de tarefas mais fáceis são as de identificação de fonemas iniciais e finais comuns em palavras diferentes, seguindo-se-lhes as tarefas de síntese e de segmentação fonémica e, por último, as de manipulação fonémica. As autoras consideram que o sucesso nas tarefas de manipulação fonémica está intrinsecamente dependente da aprendizagem da leitura e da escrita.

### **Em resumo**

O desenvolvimento da consciência fonológica parece não ser muito consensual, registando-se discrepâncias entre os investigadores quanto à idade em que surge esta habilidade. É importante frisar que, na literatura, surgem diferentes etapas do desenvolvimento da consciência fonológica, assim como diferentes habilidades. A variedade e o grau das tarefas utilizadas assim como a análise de distintas dimensões da consciência fonológica, ocasionam muitas das disparidades obtidas pelos vários investigadores.

Muitos dos autores situam os primeiros níveis da consciência fonológica na faixa etária dos quatro/cinco anos e os últimos níveis nos seis/sete ou mesmo oito anos.

No entanto todas as investigações deixam transparecer uma lógica de complexidade crescente, sendo que umas habilidades são adquiridas mais precocemente do que outras: enquanto umas precedem a aprendizagem da leitura existem outras que se desenvolvem com essa aprendizagem.

Apesar do desenvolvimento da consciência fonológica nem sempre ocorrer da mesma forma, muitos estudos revelam unanimidade quando mencionam que o nível de maior complexidade da consciência fonológica e a última capacidade a surgir é a consciência fonémica.

## **1.5 Programas de Estimulação da Consciência Fonológica no Jardim de Infância.**

Um dos grandes fatores apontados na literatura que poderão influenciar a capacidade para isolar fonemas é o da estimulação da consciência fonológica antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita (Fernandes, 2004).

A sensibilidade que as crianças possuem relativamente à estrutura sonora das palavras tem um papel de extrema importância na aquisição da leitura e da escrita (Silva, 2003).

Lopes (2006), acentua a importância da consciência fonológica quando afirma que “o nível de consciência fonológica à entrada para a escolaridade revela-se o mais importante determinante do sucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura” (P.20).

Também para Guisado e colaboradores (1991), um melhor acesso à leitura será facilitado com o desenvolvimento da linguagem oral, a aquisição de uma consciência da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita e o desenvolvimento de competências de análise sobre as unidades da fala, ou seja, as palavras, sílabas e sons.

Outros autores são unânimes em afirmar que uma criança que manifeste sensibilidade à estrutura fonológica das palavras, numa idade pré-escolar, terá um desempenho posterior mais satisfatório na aprendizagem da leitura e da escrita (Maluf & Barrera, 1997; Viana, 1998; Silva, 2004).

Viana (2002), acrescenta que a estimulação da consciência fonológica é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que a implementação de estratégias promotoras desta capacidade é indispensável quer no 1º ciclo do ensino básico, quer no pré-escolar. A estimulação sistemática no ensino pré-escolar é crucial, pois evita o insucesso escolar na língua portuguesa, como nos referem Freitas, Alves e Costa (2007).

Com o objetivo de avaliarem o efeito de um programa de estimulação fonológica Capovilla e Capovilla (2000), realizaram um estudo com crianças brasileiras que tinham idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos de idade. Após a aplicação de um programa de intervenção na área da consciência

fonológica, os resultados obtidos confirmaram que a estimulação da consciência fonológica efectuada precocemente, pode ajudar na aprendizagem da leitura e da escrita.

Pocinho (2011), realizou uma investigação na Região Autónoma da Madeira a fim de testar a eficácia de um programa de estimulação da consciência fonológica em crianças que frequentavam a educação pré-escolar. Os resultados corroboraram a ideia de que uma intervenção com programas de estimulação específica poderá melhorar as competências metalinguísticas nas crianças pré-leitoras.

Um outro estudo realizado por Paulino (2009), comprova esse facto, considerando que é crucial a estimulação da consciência fonológica logo no ensino pré-escolar. A autora realizou uma investigação no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico sobre as implicações que a consciência fonológica tem na aprendizagem da leitura e escrita e concluiu que aquelas crianças que, no início do ano, apresentavam melhores resultados nas tarefas fonológicas tiveram mais facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Fernandes (2011), realizou um estudo com crianças de cinco e seis anos de idade, com e sem problemas de linguagem, em que os grupos experimentais foram sujeitos a uma intervenção em Consciência Fonológica.

Os resultados obtidos revelaram uma significativa superioridade das crianças dos grupos experimentais em algumas das sub-competências medidas, quando comparadas com o grupo de controlo, concluindo-se assim que é possível estimular alguns aspetos relevantes do desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças de idade pré-escolar.

Outros pesquisadores mostraram que este forte relacionamento entre a consciência fonológica e o sucesso na leitura persiste durante toda a escolaridade (Calfee, Lindamood, & Lindamood, 1973; Shankweiler et al. 1995), citados por Chard e Dickson (1999).

Vários estudos longitudinais têm sido desenvolvidos, no intuito de avaliarem a durabilidade dos resultados obtidos nas idades pré-escolares.

Num estudo realizado por Bradley e Bryant (1983) citados por Silva (1997), com crianças de quatro e cinco anos, foi analisada a importância do desenvolvimento da habilidade de se manipularem os sons da fala na aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças foram sujeitas a tarefas de

rima e aliteração. Três anos mais tarde, os mesmos sujeitos foram submetidos a testes de leitura. Os resultados obtidos permitiram detetar uma relação preditiva entre a sensibilidade inicial das crianças para as rimas e aliterações e o seu desempenho na leitura e na ortografia.

Um outro estudo, realizado por Freitas (2004), tinha como objetivo identificar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita em crianças durante dois anos (desde o início do jardim de infância até ao final do 1º ano de escolaridade). As conclusões deste estudo permitiram inferir que há uma importante e forte relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita e que estas se influenciam de forma recíproca.

Smith et al. (1998), citados por Chard & Dickson (1999), concluíram que a consciência fonológica pode ser desenvolvida antes da leitura e que ela facilita a aquisição subsequente desta habilidade.

A partir dos estudos de intervenção apresentados, parece poder afirmar-se que é possível melhorar o desempenho das crianças em idade pré-escolar, submetendo-as a um programa de estimulação da consciência fonológica.

No que respeita à utilização de programas de estimulação da consciência fonológica, todos os investigadores apontam o seu carácter gradual, tendo sempre como referência o desenvolvimento da linguagem na criança.

Correia (2010), afirma que o mais importante é que “o treino da consciência fonológica seja gradual e para isso, torna-se necessário apresentar diversas etapas de acordo com uma ordem em que se vá aumentando o grau de complexidade” (p.120). Corroborando esta ideia Freitas e al. (2007), referem que se deve começar pela estimulação da consciência silábica. A consciência intrassilábica e a consciência fonémica devem ser estimuladas em contexto letivo, antes e durante o processo de iniciação ao código alfabético.

Antes do ingresso no 1º ciclo do ensino básico, as crianças já brincam com as palavras e são capazes de produzir rimas, habilidades essas que exigem sensibilidade às componentes sonoras da língua. Por isso, é fundamental desenvolver, estimular e treinar a consciência fonológica em idade pré-escolar, através de atividades de discriminação auditiva, rimas infantis e contos rimados. Freitas e al. (2007), consideram que é através destes jogos que as crianças começam a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e analisam a língua nos seus constituintes sonoros.

Ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento linguísticos a criança descobre e apropria-se do sistema linguístico em que está inserida. Porém, e como nos diz Sim Sim (1998), há aspectos que “*requerem a mobilização de processos e estratégias conducentes à análise e controlo do conhecimento e do crescimento linguístico*” (p. 213), podendo estes aspetos beneficiar de uma intervenção atenta e conhecedora dos mecanismos que promovem este desenvolvimento.

Correia (2010), sugere que os programas se devem iniciar com a estimulação da consciência silábica. Exercícios que tenham como base a divisão silábica são importantes, para que a criança se aperceba de que as palavras podem ser segmentadas. A identificação e produção de rimas são igualmente essenciais para fomentar a noção da existência de padrões fónicos que se relacionam por graus de semelhança.

Num segundo momento, é importante construir exercícios no âmbito da manipulação silábica, como a adição e supressão de sílabas, com a seguinte sequência: primeiro a sílaba inicial, de seguida a final e, por último, a intermédia. A consciência intrassilábica deve igualmente ser estimulada para que a criança percepcione os formatos possíveis na sua língua. As tarefas propostas assentam na metodologia geral de estimulação fonológica, ou seja, identificação, segmentação, adição, supressão e manipulação. E, por último, o treino das unidades fonológicas que deverá também ser gradual: identificação das unidades, segmentação e, finalmente, a manipulação.

Partindo da análise de várias provas, Adams (1995), propôs uma classificação com cinco níveis de dificuldade, que poderão eventualmente constituir os patamares para um programa de estimulação fonológica. No primeiro nível, situam-se as tarefas que apenas pressupõem a identificação de algumas sequências sonoras nas palavras, como sucede nas provas com rimas e lengalengas infantis. No segundo, encontram-se as que requerem a identificação de rimas ou sons iniciais em diversas palavras, exigindo uma atenção mais cuidada aos elementos sonoros das palavras, tal como se verifica nas tarefas de categorização de palavras segundo critérios de partilha de sons. No terceiro grau, surgem as atividades que implicam a divisão de sílabas nos seus vários segmentos ou que pressupõem a identificação de um dado fonema alvo (combinação, síntese ou reconstrução silábica e fonémica).

O quarto nível engloba tarefas que exigem a segmentação de palavras nos seus constituintes fonéticos, requerendo a subdivisão das palavras nos seus elementos sonoros mais pequenos; por fim, no quinto nível, aparecem as actividades que obrigam à manipulação das unidades fonéticas no âmbito das palavras (eliminação, adição, substituição e inversão de sons nas palavras para criar novos vocábulos).

Sabendo que, no período pré-escolar, a criança é mais sensível aos sons e aos significados das palavras faladas, consideramos que a consciência fonológica deveria surgir como uma prioridade do desenvolvimento da capacidade linguística, preparando as crianças, deste nível de ensino, para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Silva (2004), as diferenças que as crianças apresentam ao nível da consciência fonológica no início da escolaridade obrigatória parecem estar relacionadas com “as oportunidades que as crianças tiveram ao longo dos anos pré-escolares de aceder a conhecimentos e conceitos relativos à linguagem escrita, à linguagem oral, e ao modo como a primeira transcreve a segunda” (p.187).

Alegria (1985), afirma mesmo que “mais vale ajudar as crianças a analisarem a linguagem para que entendam a relação que existe entre as letras e o que elas representam, que fazer exercícios de lateralidade como é usual ainda em muitas escolas”, considerando que “todo este tipo de exercícios tem uma relação muito distante com a leitura” (p. 80).

Também para Viana (2002), os denominados modelos psicolinguísticos vieram colocar em causa os modelos dos défices perceptivos e visuo-motores, que nunca conseguiram explicar a razão de muitas crianças confundirem letras e não confundirem outros desenhos que não letras.

Segundo a autora, a investigação tem mostrado que os bons leitores não se distinguem dos maus leitores em competências como inteligência, memória, coordenação visuo-motora, lateralidade ou esquema corporal, mas, essencialmente, pelo desenvolvimento linguístico que apresentam.

Para terminar esta nossa fundamentação, parece-nos essencial referir a relevância de uma intervenção ao nível do Jardim de Infância, através de um trabalho sistemático, organizado e consistente relativamente às tarefas de consciência fonológica, que permita desenvolver estas habilidades e prevenir

o insucesso na aprendizagem da escrita e da leitura. Consideramos fundamental que os educadores dominem as principais etapas do desenvolvimento da consciência fonológica, no sentido de desenvolverem atividades que promovam a compreensão do carácter segmental da linguagem no contexto naturalístico da sala de atividades.

### **Em resumo**

As crianças em idade pré-escolar centram-se, fundamentalmente, no significado das palavras que transmitem e que ouvem. Pedir-lhes para que prestem atenção à sonoridade das palavras pode ser uma tarefa particularmente difícil. No entanto, é nesta faixa etária que as crianças começam a desenvolver a sensibilidade à fonologia da linguagem oral, devendo, por esse mesmo motivo, ser essa a fase indicada para iniciar a estimulação deste tipo de competências que, posteriormente, consistirão a base das competências fonológicas mais refinadas, importantes na subsequente aprendizagem da leitura e da escrita.

Vários estudos comprovaram a melhoria do desempenho das crianças em idade pré-escolar quando submetidas a um programa de estimulação da consciência fonológica e a longevidade desses resultados nos anos iniciais da escolaridade.

Segundo as investigações, as atividades de consciência fonológica deverão encontrar-se organizadas segundo um crescente de dificuldade. O trabalho de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica prescreve a realização sistemática e consistente de exercícios promotores desta competência, de forma a ajudar a estabelecer, consolidar e, por fim, automatizar essas habilidades.

### **1.6. Síntese das Conclusões da Revisão da Literatura:**

- A metalinguagem desenvolve-se segundo etapas sucessivas que se encontram subordinadas ao desenvolvimento e amadurecimento biológico da criança em constantes trocas com o meio/contexto.

As habilidades metalinguísticas incluem diversos aspetos, como, por exemplo: a consciência fonológica; a consciência morfológica; a consciência da palavra; a consciência sintática; a consciência pragmática e a consciência metatextual.

Muitos autores consideram que estas habilidades têm um papel determinante ao nível do desenvolvimento linguístico em geral e da leitura e da escrita em particular.

- A consciência fonológica, objeto de estudo da nossa investigação, é considerada por grande parte da literatura como crucial para o entendimento dos processos associados à alfabetização.

Em contraste com as actividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado.

- O desenvolvimento da consciência fonológica obedece uma estrutura faseada composta por diferentes níveis, que remetem para a consciência de unidades como a palavra, a sílaba e os seus constituintes. Enquanto os níveis mais básicos são desenvolvidos numa idade precoce, os mais complexos, tais como a consciência fonémica, estão geralmente associados à instrução formal.

Ao longo deste desenvolvimento verifica-se uma relação de reciprocidade entre as fases iniciais e as de maior complexidade, ou seja, o desenvolvimento das primeiras vai contribuir para a aprendizagem da leitura e esta aprendizagem vai incrementar os níveis mais complexos da consciência fonológica.

- A partir dos estudos de apresentados, poderemos inferir, que existe uma melhoria do desempenho das crianças em idade pré-escolar quando submetidas a um programa de estimulação da consciência fonológica. No entanto, para a promoção desta competência, as actividades de deverão encontrar-se organizadas segundo um crescente de dificuldade e os exercícios deverão ser sistemáticos e consistentes.

## **CAPÍTULO II Metodologia**

De seguida será descrita a metodologia utilizada neste estudo, no que respeita ao objetivo, às hipóteses à caracterização dos participantes, *design* do estudo, material utilizado na recolha de dados e os procedimentos realizados, em cada uma das etapas.

### **2.1.Objectivo e Hipóteses do Estudo**

O objectivo desta investigação é estudar se a consciência fonológica é susceptível de ser potenciada, através de um programa de estimulação específica, elaborado pela investigadora e desenvolvido pelas educadoras nas salas do pré-escolar, com crianças de 4/5 anos de idade.

Examinar-se-ão as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 a) – Existe um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças identificarem a sílaba inicial de um vocábulo.

Hipótese 1 b) – Existe um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças suprimirem a sílaba inicial de um vocábulo.

Hipótese 1 c) – Existe um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças fazerem segmentação silábica.

Hipótese 2 a) – Existe um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças identificarem o fonema inicial de um vocábulo.

Hipótese 2 b) – Existe um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças suprimirem o fonema inicial de um vocábulo.

Hipótese 2 c) Existe da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças fazerem segmentação fonémica.

## 2.2. Participantes

Os participantes desta investigação são 60 crianças de ambos os sexos, de 4/5 anos de idade, que frequentam um Jardim-de-Infância da rede pública do Ministério da Educação.

As crianças são provenientes de quatro salas, sendo a amostra constituída por 15 crianças escolhidas aleatoriamente de cada uma das turmas.

Dessas quatro turmas, duas pertencem o Grupo Experimental e as outras duas ao Grupo de Controlo, seleccionadas também por um processo aleatório. Esta instituição é frequentada por crianças de diferentes meios sócio-económicos e assim a amostra incluiu crianças de diversos contextos sociais e económicos.

A média de idades das crianças, à data da recolha dos dados, era de 62,78 meses (Dp= 6,59), com idades variando entre os 49 e os 72 meses. O quadro 1 mostra a média e desvio padrão das idades dos participantes, por grupos.

**Quadro 1 - Média e Desvio-padrão das Idades das crianças (em meses).**

	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Grupo de intervenção N = 30	62,23	7,36	49	71
Grupo de controlo N = 30	63,33	5,87	50	72

Para confirmar se os grupos eram equivalentes em idade no Pré-teste fez-se um t-teste para grupos independentes. A análise revelou que não havia diferenças significativas entre os grupos ( $t(58) = -.562, p=.576$ ).

O quadro 2 mostra a frequência das idades em anos do grupo de intervenção e do grupo de controlo.

**Quadro 2 - Idades das crianças (em anos)**

	4 Anos	5 Anos
Grupo de intervenção N = 30	10	20
Grupo de controlo N = 30	9	21

### **2.3. Design e Variáveis do Estudo**

1. Grupo Experimental (GE): foi alvo de cinquenta e uma sessões de intervenção, desenhadas pela investigadora e dinamizadas pelas educadoras das salas, com a duração aproximada de 10/15 minutos cada. Com este grupo foi implementado um programa de estimulação em atividades de consciência fonológica.

2. Grupo de Controlo (GC): não foi alvo de nenhuma intervenção.

Foi realizado um pré-teste, antes da intervenção e um pós-teste, depois da intervenção. Os testes (Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2002), adaptada por Paulino (2009)) eram iguais e pretendiam avaliar a Consciência fonológica, em seis tarefas: segmentação silábica, segmentação fonémica, supressão da sílaba inicial, supressão do fonema inicial, identificação da sílaba inicial, identificação do fonema inicial.

Para avaliar a especificidade da intervenção, todas as crianças foram igualmente avaliadas, no pré e pós-teste, com a prova de conceitos quantitativos, das provas de diagnóstico pré-escolar (Cruz, 1993).

Antes da intervenção foi utilizado o Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, como controle do nível cognitivo não-verbal das crianças. As variáveis deste estudo são:

1) Variáveis dependentes:

A Consciência Fonológica das crianças medida através da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2002), adaptada por Paulino (2009) em tarefas de:

- Classificação da Sílabas Inicial;
- Classificação do Fonema Inicial;
- Supressão da Sílabas Inicial;
- Supressão do Fonema Inicial;
- Segmentação Silábica;
- Segmentação Fonémica;

2) Variável independente:

- Grupo (experimental/controlado)
  
- Como variável de controlo: Nível cognitivo não-verbal (Matrizes de Raven);
- Como variável de controlo da especificidade da intervenção: Conceitos Quantitativos (Sub-teste das provas de diagnóstico pré-escolar).

#### **2.4. Procedimentos e Instrumentos utilizados**

A diretora do agrupamento de escolas foi contactada e foi apresentado um pedido de autorização para a realização do presente estudo, explicitando os objetivos e os procedimentos envolvidos (Anexo A).

Realizou-se um encontro informal com as educadoras das quatro turmas para explicar os objetivos gerais do estudo e os procedimentos envolvidos.

Aos pais das crianças das quatro turmas foi dirigida uma carta explicitando os objetivos da investigação e quais os procedimentos implicados, garantindo o anonimato e a confidencialidade de todas as informações. Foi pedida a autorização para a realização do estudo com os seus filhos num documento de consentimento informado, que teria de ser devolvido assinado (Anexo B).

Foram administrados pré-testes a todas as crianças. Estes foram aplicados pelo investigador, individualmente a cada criança, de forma oral e fora do contexto da sala de atividades.

Com a finalidade de avaliar genericamente as competências fonológicas das crianças, foi utilizada a Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002) adaptada por Paulino J. (2009).

A escolha deste conjunto de provas justifica-se pelo facto de as mesmas já terem sido utilizadas noutros estudos, revelando-se pertinentes para avaliar a capacidade da criança de explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível silábico e fonémico. “A bateria inclui várias medidas de consciência fonológica com diferentes níveis de dificuldade, de modo a contemplar a natureza heterogénea desta capacidade” (Silva, 2002, p.6).

Esta bateria é composta por seis sub-provas: duas de classificação, duas de manipulação e duas de segmentação. Cada uma destas tarefas apresenta dois níveis: o silábico e o fonémico e todas elas têm o suporte de imagens com o objetivo de auxiliar a criança na realização das tarefas propostas.

Nas provas de classificação de sílaba/fonema inicial as crianças deveriam categorizar duas palavras em quatro, segundo um critério de sílaba inicial idêntica ou fonema inicial idêntico.

Nas provas de manipulação pretende-se que a criança elimine a sílaba ou o fonema inicial de uma palavra apresentada oralmente e que pronuncie o que resta de cada palavra.

As provas de segmentação consistem na análise das palavras apresentadas e pede-se à criança que pronuncie separadamente cada sílaba ou fonema que integram uma dada palavra.

O teste original é composto por 14 itens em cada prova à excepção da prova de manipulação do fonema inicial, que era composta por 24 itens, no entanto dada a extensão da aplicação em crianças tão pequenas, optou-se por reduzir as provas para 10 itens cada e para 18 na prova de manipulação do fonema inicial.

O critério de selecção dos itens, teve em conta algumas das imagens, que iríamos utilizar no programa de estimulação, assim eliminámos os itens cujas imagens iriam ser utilizadas durante o programa, para que estas não fossem repetidas nas provas.

Cada teste incluía mais dois itens exemplificativos. Só depois de os sujeitos compreenderem a tarefa é que se passava aos itens avaliativos.

Por cada resposta correcta era atribuído um ponto. Desta forma, a cotação de cada prova podia variar entre 0 e 10 pontos, excepto na de manipulação do fonema inicial que podia ir até aos 18 pontos. Foram elaboradas grelhas nas quais o experimentador registava as pontuações obtidas pelos sujeitos (Anexo C).

Foi igualmente aplicada a prova de conceitos quantitativos, das provas de diagnóstico pré-escolar, para avaliar o nível de desempenho das crianças na área da matemática e verificar posteriormente a especificidade da intervenção. Esta prova é composta por 14 itens e avalia um conjunto de aptidões básicas, tais como os conceitos de tamanho: “grande”, “médio”, “o mais comprido”; ordenação e seriação: “primeiro”, “último”, “no meio da fila”; e relações de quantidade: “mais do que”, “menos do que”.

As crianças dispõem de uma folha de registo e assinalam com uma cruz a resposta que consideram correcta de entre quatro possíveis (Anexo D). Cada item correcto é cotado com 1 ponto.

Foi ainda utilizado o Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1956), que constitui um instrumento não-verbal para avaliação cognitiva. Os itens do teste são apresentados sob a forma de desenhos ou matrizes, faltando uma parte destes, sendo que a tarefa do sujeito consiste em escolher entre as alternativas, apresentadas na parte inferior da página, aquela que completa corretamente o desenho.

A escala contém 36 itens divididos em três níveis: A, Ab e B, e os 12 itens de cada nível estão dispostos em ordem de dificuldade crescente. Os itens são impressos com fundos coloridos e destinados a crianças a partir de 5 anos. O total de respostas certas deve ser convertido em percentis de acordo com a idade dos participantes, no entanto como a amostra dispunha de crianças com idade inferior a 5 anos, apenas foram considerados os resultados brutos. O teste foi administrado a cada criança individualmente, segundo o procedimento estandardizado. Os resultados foram usados nas análises como um controle do nível cognitivo das crianças, pois, sem tal controle, as diferenças entre as crianças nos testes poderiam simplesmente ser atribuíveis a diferenças nos níveis cognitivos.

Este estudo compreendeu as seguintes fases:

- 1) Pré-teste (Bateria de Provas Fonológicas + Prova de Conceitos Quantitativos + Matrizes Progressivas de Raven, a todas as crianças);
- 2) Intervenção utilizando um programa de estimulação específica da Consciência Fonológica desenvolvido pela investigadora e aplicado pelas educadoras das turmas do grupo experimental;
- 3) Pós-teste (Bateria de Provas Fonológicas + Prova de Conceitos Quantitativos, a todas as crianças);

Todas as crianças foram testadas seguindo a mesma ordem alfabética quer no pré-teste, quer no pós-teste.

Seguidamente descrevem-se cada uma das etapas de modo mais pormenorizado.

#### **2.4.1. Primeira Fase: O Pré-teste**

##### **2.4.1.1. Classificação da Sílabas Inicial**

O objetivo primordial desta tarefa é o de avaliar a capacidade para detetar sílabas idênticas. Esta tarefa implica uma segmentação parcial dos sons e das sílabas e a identificação da sílaba alvo.

Nas provas de classificação da sílaba inicial as crianças deveriam categorizar duas palavras em quatro, segundo um critério de sílaba inicial idêntica.

Foram fornecidas às crianças as seguintes instruções verbais:

*“Vou dizer-te a palavra que corresponde a cada uma dessas imagens e vais repeti-las comigo. Duas destas palavras começam pelo mesmo bocadinho. O que quero que me digas é quais são as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho.*

Exemplo: **Bota/Jarro/Ninho/ Bola.**

Se a criança não acertava, o examinador pronunciava devagar as várias palavras, destacando a sílaba inicial e conduzindo a criança à constatação da semelhança entre as sílabas iniciais das duas palavras alvo.

Depois dos dois exemplos, passava-se aos itens experimentais.

Antes da passagem de cada item, o experimentador pediu à criança que identificasse cada uma das palavras representadas nas figuras. Quando se verificaram dificuldades o experimentador nomeou-as.

No quadro 3 apresentam-se os itens de treino e os itens experimentais da Tarefa de Classificação da mesma Sílabas Iniciais.

### **Quadro 3 - Classificação com base na mesma Sílabas Iniciais**

	Item	Resposta correta
EX:	bota-jarro-ninho-bola	bota-bola
EX:	enxada-ouriço-agulha-apito	agulha-apito
1	rolo-sapo-figo-roupa	rolo-roupa
2	coelho-machado-piano-macaco	machado-macaco
3	garrafa-galinha-pijama-moeda	garrafa-galinha
4	tesoura-casaco-moinho-cavalo	casaco-cavalo
5	chupa-fato-faca-bico	fato-faca
6	janela-menina-tomate-torrada	tomate-torrada
7	girafa-panela-cenoura-palhaço	panela-palhaço
8	saco-sapo-burro-mota	saco-sapo
9	laranja-medalha-lagarto-pinheiro	laranja-lagarto
10	sino-data-dado-folha	data-dado

#### **2.4.1.2. Classificação do Fonema Inicial**

Esta tarefa consiste em procurar, numa série de imagens, aquelas palavras que contêm o primeiro fonema vocálico emitido pelo examinador. Esta atividade requer atenção e a análise das unidades.

Nas provas de classificação do fonema inicial as crianças deveriam categorizar duas palavras em quatro, segundo um critério de fonema inicial idêntico.

Foram fornecidas às crianças as seguintes instruções verbais:

- *“Vou dizer-te a palavra que corresponde a cada uma dessas imagens e vais repeti-las comigo. Duas destas palavras começam pelo mesmo bocadinho muito pequenino. O que quero que me digas é quais são essas palavras que começam por esse mesmo bocadinho muito pequenino. É um bocadinho mesmo muito pequenino.”*

Exemplo: Colher/Chave/Chuva/Bola.

Quando a criança não acertava, o examinador pronunciava devagar destacando o fonema inicial e conduzindo a criança à constatação da semelhança entre os fonemas iniciais das duas palavras alvo.

Depois dos dois exemplos, passava-se aos itens experimentais.

No quadro 4 apresentam-se os itens de treino e os itens experimentais da Classificação com base no mesmo fonema inicial.

#### **Quadro 4 - Classificação com base no mesmo Fonema Inicial**

	Item	Resposta correta
EX	colher-chave-chuva-bola	chave-chuva
EX	mala-peixe-chucha-mota	mala-mota
1	orelha-alface-árvore-igreja	alface-árvore
2	raposa-regador-viola-boneca	raposa-regador
3	Sumo-gola-leite-gato	gola-gato
4	buzina-cegonha-vassoura-veado	vassoura-veado
5	serra-copo-cama-lupa	copo-cama
6	fivela-telhado-janela-fogueira	fivela-fogueira
7	pato-pêra-milho-chuva	pato-pêra

8	tijolo-bolacha-seringa-banana	bolacha-banana
9	lata-luva-roda-fita	lata-luva
10	desenho-camisa-dominó-novelo	desenho-dominó

### 2.4.1.3. Prova de manipulação - Supressão da Sílabas Inicial

Nesta tarefa as crianças têm de omitir a primeira sílaba de uma palavra dada. Para tal, a criança necessita de fazer uma análise da palavra apresentada para, posteriormente, proceder à extração da sílaba inicial. Por fim, exige-se um trabalho de síntese para a reconstrução dos restantes sons da palavra.

Foram fornecidas às crianças as seguintes instruções verbais:

*“Vou dizer-te que palavra é que corresponde à imagem e vais repetir essa palavra comigo. Depois, quero que me digas qual é o primeiro bocadinho dessa palavra”.*

Posteriormente solicitou-se à criança que dissesse *“como ficava a palavra depois de se tirar aquele primeiro bocadinho”.*

Exemplo: **G**orila/ rila.

É considerado acerto quando a criança omite apenas a primeira sílaba. Se a criança omitir mais que uma sílaba é considerado erro.

No quadro 5 apresentam-se os itens de treino e os itens experimentais da Tarefa de Supressão da Sílabas Inicial.

#### Quadro 5 - Supressão da Sílabas Inicial

	Item	Resposta correta
EX	gorila	rila
EX	nota	ta
1	rádio	dio
2	morango	rango

3	caneta	neta
4	foca	ca
5	tapete	pete
6	pássaro	ssaro
7	boca	ca
8	Seta	ta
9	laço	ço
10	dedal	dal

#### 2.4.1.4. Prova de manipulação - Supressão do Fonema Inicial

Nesta tarefa as crianças têm de omitir o primeiro fonema de uma palavra dada. Para tal, a criança necessita de fazer uma análise da palavra apresentada para, posteriormente, proceder à extracção do fonema inicial. Por fim, exige-se um trabalho de síntese para a reconstrução dos restantes sons da palavra.

Foram fornecidas às crianças as seguintes instruções verbais:

*“Vou dizer-te que palavra é que corresponde à imagem e vais repetir essa palavra comigo. Depois, quero que me digas qual é o primeiro bocadinho mais pequenino dessa palavra. Tem que ser só o mais pequenino de todos”.*

Posteriormente solicitou-se à criança que dissesse como ficava a palavra depois de se tirar aquele primeiro bocadinho.

Se a criança suprimia a sílaba inicial e não o fonema, o adulto insistia explicando à criança: *“o bocadinho que quero que retires ainda pode ser mais pequenino do que esse que tiraste agora.”*

Exemplo: Lula/ula.

No quadro 6 apresentam-se os itens de treino e os itens experimentais da Tarefa de Supressão do Fonema Inicial.

### Quadro 6 - Supressão do Fonema Inicial

	Item	Resposta correta
EX	lula	ula
EX	dedo	edo
1	rio	io
2	mel	el
3	cão	ão
4	fio	io
5	torre	orre
6	pão	ão
7	boi	oi
8	sal	al
9	lua	ua
10	dente	ente
11	rosa	osa
12	mola	ola
13	galo	alo
14	vila	ila
15	capa	apa
16	fava	ava
17	bolo	olo
18	sumo	umo

### 2.4.1.5. Prova de análise - Segmentação Silábica

Para a execução das provas de análise, pedia-se à criança que analisasse as palavras apresentadas e que pronunciasse separadamente cada uma das sílabas que as compunham.

Nesta tarefa apresentam-se palavras dissilábicas e trissilábicas ao nível oral, podendo-se ajudar a criança com os dedos, palmas ou toques na mesa.

Foram fornecidas às crianças as seguintes instruções verbais:

*“Agora vamos fazer outro jogo. Eu digo-te uma palavra e tu dizes-me quantas partes tem. Presta atenção. Eu digo-te “pee-ruu”. Quantas partes têm?”*

O examinador apresentou as palavras de treino, silabando e acompanhando cada sílaba com uma palma.

É considerado acerto quando a criança identifica o número exato de sílabas e faz a divisão correta das sílabas.

No quadro 7 apresentam-se os itens de treino e os itens experimentais da tarefa de Análise Silábica.

#### Quadro 7 - Análise Silábica (dividir as sílabas)

	Item	Resposta correta
EX	peru	pe-ru
EX	loja	lo-ja
1	anjo	an-jo
2	aranha	a-ra-nha
3	raquete	ra-que-te
4	mapa	ma-pa
5	golo	go-lo
6	viola	vi-o-la
7	farinha	fa-ri-nha
8	casa	ca-sa
9	boneca	bo-ne-ca
10	sino	si-no

### 2.4.1.6. Prova de análise - Segmentação Fonémica

Para a execução das provas de análise, pedia-se à criança que analisasse as palavras apresentadas e que pronunciasse separadamente cada um dos fonemas que as compunham.

Foram fornecidas às crianças as seguintes instruções verbais:

*“Agora vamos fazer outro jogo. Eu digo-te uma palavra e tu dizes-me quantos sons tem. Presta atenção são mesmo os sons mais pequeninos.*

*Eu digo-te “ [b] [u] [l] [e] ”. Quantas partes têm? Agora repete os sons.*

O examinador deve dizer as palavras de treino, enfatizando cada fonema e acompanhando cada um com um toque na mesa.

É considerado acerto quando a criança faz a divisão correta dos fonemas.

No quadro 8 apresentam-se os itens de treino e os itens experimentais da Tarefa de Análise Fonémica.

#### Quadro 8 - Análise Fonémica (dividir os fonemas)

	Item	Resposta correta
EX	bule	b-u-l-e
EX	carro	c-a-rr-o
1	asa	a-s-a
2	avó	a-v-ó
3	rua	r-u-a
4	mar	m-a-r
5	gorro	g-o-rr-o
6	via	v-i-a
7	taça	t-a-ç-a
8	pá	p-á
9	lã	l-ã
10	dia	d-i-a

#### **2.4.1.7. Avaliação da prova de conceitos quantitativos**

Durante o pré-teste todas as crianças foram testadas com a prova de conceitos quantitativos, das provas de diagnóstico pré-escolar.

Esta prova procurou comprovar a especificidade da intervenção, tal como proposto por Nunes, Bryant e Olsson (2003), ou seja, espera-se que haja um efeito específico da intervenção nos ganhos ao nível da Consciência Fonológica mas que esse efeito não seja extensível a outras áreas do conhecimento, não envolvidas na intervenção, como sejam os conceitos matemáticos. Esta prova foi posta em prática, obedecendo aos procedimentos apresentados no manual (anexo E).

#### **2.4.2. Segunda Fase: Intervenção**

Durante os meses de janeiro, fevereiro, março e abril e por um período diário de 10/15 minutos, as educadoras do Grupo Experimental desenvolveram um programa de estimulação da consciência fonológica nas suas salas, com rimas, poemas e jogos de manipulação de palavras, elaborado e supervisionado pela investigadora.

Semanalmente foi realizado um encontro formal com as duas educadoras do Grupo Experimental onde eram explicitados os objetivos de cada uma das sessões, facultado um guião orientador para cada atividade, assim como os materiais necessários à execução das atividades.

Ao longo da intervenção foram realizados encontros informais, no sentido de auscultar as educadoras sobre a dificuldade/facilidade das propostas, progressos evidenciados, necessidade de reforçar algumas tarefas, sendo o programa adaptado e reestruturado consoante as necessidades identificadas.

Todos os materiais foram produzidos pela investigadora. As tarefas de manipulação de palavras tiveram o suporte de imagens coloridas, com dimensões adequadas ao visionamento por todo o grupo. Estas imagens foram retiradas da internet.

Alguns jogos de palavras foram inspirados em Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998).

As rimas e os poemas foram extraídos de vários livros infantis e foram representados em cartazes, com escrita de Símbolos de Comunicação Pictórica – PCS, para ajudarem à memorização e ficaram expostos nas salas durante toda a intervenção. Para a elaboração dos cartazes, utilizou-se o programa invento 2 – comunicar com símbolos e usou-se o tipo de letra comic sans MS, tamanho 48.

Todos os materiais foram plastificados para resistirem à manipulação.

Tomou-se o cuidado, para que as imagens trabalhadas durante a intervenção não estivessem contidas nas provas usadas no pré e no pós-teste.

As propostas de atividades apresentadas pela investigadora obedeceram a uma sequência gradual de dificuldade. Inicialmente foram propostas mais simples (desenvolvimento da consciência silábica) que posteriormente evoluíram para as que possuem maior nível de complexidade (desenvolvimento da consciência fonémica).

As primeiras seis sessões (anexo F) incidiram sobre segmentação de unidades silábicas. A opção de iniciar por estas tarefas deveu-se ao facto de terem sido estas, que as crianças obtiveram maior sucesso no pré-teste.

No quadro 9 apresenta-se o resumo das atividades realizadas no âmbito da consciência da segmentação silábica.

#### **Quadro 9 - Tarefas de análise - Segmentação Silábica**

	Designação da atividade	Objetivos
Atividade 1	Divisão silábica de dissílabos (com o suporte de imagens).	Reconhecer que as palavras são formadas por estruturas menores – as sílabas;  Favorecer a análise das palavras em sílabas.
Atividade 2	Divisão silábica de dissílabos (com o suporte de imagens).	
Atividade 3	Divisão silábica de trissílabos (com o suporte de imagens).	
Atividade 4	Divisão silábica de trissílabos (com o suporte de imagens).	

Atividade 5	Divisão silábica dos nomes das crianças.	
Atividade 6	Divisão silábica dos nomes dos pais das crianças.	

As onze sessões seguintes (anexo G) procuraram despertar a atenção para os padrões da fala através das rimas. A opção de aumentar o número de sessões relativamente às que inicialmente estavam previstas, deveu-se ao facto das crianças mais novas terem mostrado alguma dificuldade na execução das tarefas.

No quadro 10 apresenta-se o resumo das atividades realizadas no âmbito da consciência das rimas.

#### Quadro 10 - Rimas

	Designação da atividade	Objetivos
Atividade 7	Palavras que rimam (três imagens num cartaz em que duas rimam).	Sensibilizar para as diferenças e para as semelhanças entre os sons das palavras;
Atividade 8	Palavras que rimam (três imagens num cartaz em que duas rimam).	
Atividade 9	Lengalenga da Joanelha voa voa (cartaz com escrita PCS).	
Atividade 10	Lengalenga "Se tu visses o que eu vi" (cartaz com escrita PCS).	Promover a capacidade de evocar palavras que rimam;
Atividade 11	Poesia "Tenho um cãozinho chamado Totó" (cartaz com escrita PCS).	
Atividade 12	Poesia "Quem está no telhado?" (cartaz com escrita PCS).	
Atividade 13	Recordar as lengalengas e poesias, mediante a apresentação dos cartazes.	
		Promover o conhecimento

Atividade 14	Canção mimada sobre rimas. <b>www.sitiodosmiudos.pt/</b>	sobre palavras com constituições fonológicas semelhantes.
Atividade 15	Realização de fichas (ligar com um traço as imagens que rimam).	
Atividade 16	Completar rimas.	
Atividade 17	Realização de fichas em que têm de pintar os pares das imagens que rimam.	

As seis sessões seguintes (anexo H) procuraram despertar a atenção para os constituintes silábicos das palavras, neste caso a sílaba final.

No quadro 11 apresenta-se o resumo das atividades realizadas no âmbito da consciência da sílaba final.

#### **Quadro 11 - Tarefas de Classificação e Manipulação da Sílaba Final**

	Designação da atividade	Objetivos
Atividade 18	Palavras com as mesmas sílabas finais dos nomes das crianças.	Identificar e reconhecer sílabas iguais;  Favorecer o reconhecimento de sílaba final; Desenvolver a noção que a palavra pode ser dividida em elementos menores, ocupando estas posições fixas dentro da unidade.
Atividade 19	Palavras com as mesmas sílabas finais dos nomes das crianças.	
Atividade 20	Encontrar as duas palavras com a mesma sílaba final (cartaz com três imagens).	
Atividade 21	Adivinhar a sílaba final da palavra.	
Atividade 22	Agregar uma sílaba final à sílaba que lhe é fornecida para formar uma palavra.	
Atividade	Realização de fichas (ligar com um	

23	traço as imagens que têm a mesma sílaba final).	
----	---	--

As seis sessões seguintes (anexo I) procuraram despertar a atenção para os constituintes silábicos das palavras, neste caso a sílaba inicial.

No quadro 12 apresenta-se o resumo das atividades realizadas no âmbito da consciência da sílaba inicial.

### Quadro 12 - Tarefas de classificação e manipulação da Sílaba Inicial

	Designação da atividade	Objetivos
Atividade 24	Formar uma palavra a partir de uma sílaba inicial.	Identificar e reconhecer sílabas iguais; Favorecer o reconhecimento da sílaba inicial; Favorecer a identificação de palavras que partilham a mesma sílaba inicial; Desenvolver a noção que a palavra pode ser dividida em elementos menores, ocupando estas posições fixas dentro da unidade.
Atividade 25	Encontrar as duas palavras com a mesma sílaba inicial (cartaz com três imagens).	
Atividade 26	Encontrar as duas palavras com a mesma sílaba inicial (cartaz com três imagens).	
Atividade 27	Adivinhar a sílaba inicial da palavra (palavras trissilábicas e polissilábicas).	
Atividade 28	Adivinhar os nomes dos colegas tendo como pista a primeira sílaba do nome.	
Atividade 29	Realização de fichas (ligar com um traço as imagens que têm as mesmas sílabas iniciais).	

As dezoito sessões seguintes (anexo J) procuraram despertar a atenção para os constituintes fonéticos das palavras, neste caso o fonema inicial.

O elevado número de sessões, deveu-se ao facto desta ter sido a tarefa onde as crianças revelaram as maiores dificuldades.

No quadro 13 apresenta-se o resumo das atividades realizadas no âmbito da consciência do fonema inicial.

### **Quadro 13 - Tarefas de classificação e manipulação do Fonema Inicial**

	Designação da atividade	Objetivos
Atividade 30	Reconhecer o seu nome, quando a educadora o diz, suprimindo o primeiro som.	Sensibilizar para sons consonânticos de repetição;
Atividade 31	Lengalenga (aliteração) “Se o papá papasse papa” (cartaz com escrita PCS).	Favorecer a identificação de palavras que partilham o mesmo fonema inicial;
Atividade 32	Agrupar palavras em função do som inicial (cartões com as imagens das palavras).	
Atividade 33	Realização de fichas (têm de ligar com um traço as imagens que têm o mesmo fonema inicial).	Identificar e reconhecer fonemas iguais;
Atividade 34	Lengalenga (aliteração) “O rato roeu a rolha da garrafa” (cartaz com escrita PCS).	Fazer a evocação de palavras segundo o fonema inicial;
Atividade 35	Lengalenga (aliteração) “A aranha arranha a rã” (cartaz com escrita PCS).	Fazer correspondências entre fonemas;
Atividade 36	Agrupar palavras em função do som inicial (cartões com as imagens das palavras).	

Atividade 37	Lengalenga (aliteração) “Pinga a pipa pia o pinto” (cartaz com escrita PCS).	
Atividade 38	Recordar as rimas com aliteração, mediante a apresentação dos cartazes.	
Atividade 39	Realização de fichas (ligar com um traço as imagens que têm o mesmo fonema inicial).	
Atividade 40	Canção com substituição do fonema inicial por outro.	
Atividade 41	Agrupar palavras em função do som inicial (cartões com imagens)	
Atividade 42	Identificação do fonema inicial (dez cartazes com três imagens cada).	
Atividade 43	Identificação do fonema inicial (dez cartazes com três imagens cada).	
Atividade 44	Jogo “Quantos Queres” a criança tem de dizer uma palavra com o mesmo som, da imagem que lhe apareceu.	
Atividade 45	Realização de fichas (ligar com um traço as imagens que têm o mesmo fonema inicial).	
Atividade 46	Suprimir o som inicial do nome.	
Atividade 47	Suprimir o som inicial das imagens apresentadas.	
Atividade 48	Suprimir o som inicial das imagens apresentadas.	

As três sessões seguintes (anexo K) procuraram despertar a atenção para os constituintes fonéticos das palavras, neste caso o fonema final.

No quadro 14 apresenta-se o resumo das atividades realizadas no âmbito da consciência do fonema final.

#### **Quadro 14 - Tarefas de classificação do Fonema Final**

	Designação da atividade	Objetivos
Atividade 49	Identificação do fonema final (cartões com imagens).	Identificar e reconhecer fonemas finais;
Atividade 50	Identificação do fonema final (cartões com imagens).	
Atividade 51	Realização de fichas (ligar com um traço as imagens que têm o mesmo fonema final).	

#### **2.4.3. Terceira Fase: o Pós-teste**

Logo após a intervenção com o Grupo Experimental prosseguiu-se com a aplicação do pós-teste a todos os participantes.

O pós-teste foi aplicado oralmente e individualmente a cada criança, tendo uma duração aproximada de 30 minutos, na mesma sala onde foi aplicado o pré-teste e seguindo a mesma ordem alfabética.

##### **2.4.3.1. Avaliação da prova de conceitos quantitativos**

No final da aplicação do pós-teste todas as crianças foram testadas novamente com a prova de conceitos quantitativos, das provas de diagnóstico pré-escolar.

Esta prova pretendia avaliar a especificidade da Intervenção.

## CAPÍTULO III - RESULTADOS

### 3.1. Fidedignidade e Enviesamento das Tarefas no Pré-teste

O Quadro 15 mostra a fidedignidade e o enviesamento das diferentes tarefas no Pré-teste.

**Quadro 15 - Fidedignidade e Enviesamento das Tarefas no Pré-teste**

<b>Tarefas</b>	<b>Fidedignidade (Alpha de Cronbach)</b>	<b>Enviesamento Z</b>
Classificação da Sílabas Inicial	.71	2,64
Classificação do Fonema Inicial	.63	4,78
Supressão da Sílabas Inicial	.84	6,11
Supressão do Fonema Inicial	.98	12,11
Segmentação Silábica	.83	-3,79
Segmentação Fonémica	0	0

A fiabilidade é um requisito fundamental à aplicação de qualquer instrumento de medida, para que seja considerado fidedigno, tem de ser atingido um valor de Alpha de.70.

Foi realizada uma análise de fidedignidade, apesar de termos um número de participantes inferior a 100, número este que é considerado mínimo para a executar, de acordo com Kline (1993) citado por Rosa, (2003). Segundo Kline “ a análise de fidedignidade deve ser realizada numa amostra com um tamanho que permita minimizar o erro estatístico” (p.122). Contudo, procurou-

se assegurar que se tinha desenvolvido um instrumento coerente e a medir a mesma variável.

Na análise de fidedignidade das respostas dadas, nos itens da tarefa de Classificação do fonema Inicial, o valor de Alpha de Cronbach encontrado foi de .63, valor este, inferior ao necessário. Face a esta situação retiraram-se os itens 1 e 5, que tinham correlações nulas com o total da escala, e obteve-se um valor de Alpha de Cronbach de .68 transformando-a assim numa escala cuja fidedignidade se aproxima do valor mínimo de referência.

Todas as outras tarefas mostram-se fidedignas à excepção da tarefa de Segmentação Fonémica que obteve um “efeito de chão”, por não se ter obtido qualquer resposta válida.

Quando se analisa o enviesamento (Skewness : Erro padrão de skewness) obtemos o valor de z. Se este se encontra entre -1.96 e 1.96, podemos concluir que a distribuição é normal e, por isso, usar testes paramétricos na análise de significância das diferenças das médias. Quando o valor de z é > a 1,96 (positivo ou negativo) recomenda-se o uso de testes não-paramétricos Howitt & Cramer, (1997). Na análise dos resultados, poder-se-ia optar por verificar, independentemente, se à partida havia diferenças significativas no pré-teste e depois, no pós-teste, usando-se testes paramétricos ou não-paramétricos em função da análise das distribuições. No entanto, levámos em consideração a necessidade de prover um controle ainda mais apertado e exigente para o efeito das potenciais diferenças verificadas no pré-teste quando se avaliavam a significância das diferenças no pós-teste. Por essa razão, foram usados testes de co-variação (ANCOVA) em que a variável dependente são os resultados no pós-teste, o fator, o grupo e a variável de co-variação, os resultados da mesma variável dependente, mas no pré-teste. Desta forma exclui-se que quaisquer diferenças encontradas no pós-teste “sejam explicadas por diferenças pré-existent” (Howitt & Cramer, 1997, p.262).

## 3.2. Análise das Médias (e desvios-padrão) e Significância das diferenças de Médias nas Tarefas de Consciência Fonológica

### 3.2.1. Classificação da Sílabas Inicial

O Quadro 16 mostra as médias e desvio-padrão que foram obtidos, no pré e pós-testes na tarefa de Classificação da Sílabas Inicial.

**Quadro 16 - Médias (e desvio-padrão) na Tarefa de Classificação da Sílabas Inicial no Pré e Pós-testes, em função do grupo.**

Grupo		Pré-teste	Pós-teste
<b>Intervenção</b>			
(N=30)	M	2,63	6,67
	Dp	(2,39)	(2,91)
<b>Controlo</b>			
(N=30)	M	2,97	5,07
	Dp	(2,27)	(3,17)

Ao analisarmos o quadro 16, verificamos que esta tarefa obteve médias muito baixas no pré-teste, quer no grupo de controlo (2,97) quer no grupo de intervenção (2,63). É importante lembrar que a pontuação deste teste poderia variar entre os 0 e os 10 pontos.

A análise das médias e dos desvios-padrão sugerem que aumentou a dispersão dos resultados, que ambos os grupos progrediram no pós-teste, mas que o grupo de intervenção teve um progresso mais acentuado.

Para testar se as diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, na Tarefa de Classificação da Sílabas Inicial, são significativas foi realizada uma análise de co-variação (ANCOVA) em que a variável

dependente são os resultados do pós-teste na Tarefa de Classificação da Sílabas Inicial, o factor é o Grupo (2 grupos) e o factor de co-variação são os resultados na Tarefa de Classificação da Sílabas Inicial no pré-teste.

A análise revelou que havia diferenças muito significativas ( $F_{(2,57)} = 27.62, p < 0,001$ ) entre os dois grupos.

Pode-se assim concluir que as crianças do grupo de intervenção retiraram um benefício significativo da intervenção, o que não aconteceu com as crianças do Grupo de Controlo.

### 3.2.2. Classificação do Fonema Inicial

O Quadro 17 mostra as médias e desvio-padrão que foram obtidos, no pré e pós-testes na tarefa de Classificação do Fonema Inicial.

**Quadro 17 - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Classificação do Fonema Inicial no Pré e Pós-testes, em função do grupo.**

Grupo		Pré-teste	Pós-teste
<b>Intervenção</b>			
(N=30)	M	3,10	5,80
	Dp	(1,83)	(2,71)
<b>Controlo</b>			
(N=30)	M	3,00	3,60
	Dp	(1,91)	(2,06)

Também na tarefa de Classificação do Fonema Inicial se verificam médias muito baixas no pré-teste, quer no grupo de controlo (3,00) quer no grupo de intervenção (3,10), para um máximo de 10 pontos.

A análise das médias sugere que houve uma progressão em ambos os grupos no pós-teste, mas que o grupo de intervenção teve um progresso superior.

Para testar se as diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, na Tarefa de Classificação do Fonema Inicial, são significativas foi novamente realizada uma análise de co-variação (ANCOVA) em que a variável dependente são os resultados do pós-teste na Tarefa de Classificação do Fonema Inicial, o factor é o Grupo (2 grupos) e o factor de co-variação são os resultados na Tarefa de Classificação do Fonema Inicial no pré-teste.

A análise revelou que havia diferenças muito significativas ( $F_{(2,57)} = 14.42, p < 0,001$ ) entre os dois grupos.

Pode-se assim concluir que houve uma melhoria significativa na habilidade para classificarem o fonema inicial das crianças do grupo de intervenção relativamente às crianças do Grupo de Controlo.

### **3.2.3. Supressão da Sílabas Inicial**

O Quadro 18 mostra as médias e desvio-padrão que foram obtidos, no pré e pós-testes na tarefa de Supressão da Sílabas Inicial.

**Quadro 18 - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Supressão da Sílabas Inicial no Pré e Pós-testes, em função do grupo.**

Grupo		Pré-teste	Pós-teste
<b>Intervenção</b>			
(N=30)	M	1,00	3,97
	Dp	(1,76)	(2,71)
<b>Controlo</b>			
(N=30)	M	1,17	3,27
	Dp	(3,87)	(3,81)

Ao analisarmos o quadro 18, verificamos que esta tarefa apresenta médias muito baixas no pré-teste, quer no grupo de controlo (1,17) quer no grupo de intervenção (1,00), para um máximo de 10 pontos.

A análise das médias e dos desvios-padrão sugerem que ambos os grupos tiveram alguns progressos no pós-teste, mas que o grupo de intervenção obteve uma média ligeiramente superior.

Para testar se as diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, na Tarefa de Supressão da Sílabas Inicial, são significativas foi realizada uma análise de co-variação (ANCOVA) em que a variável dependente são os resultados do pós-teste na Tarefa de Supressão da Sílabas Inicial, o factor é o Grupo (2 grupos) e o factor de co-variação são os resultados na Tarefa de Supressão da Sílabas Inicial no pré-teste.

A análise revelou que havia não diferenças significativas ( $F_{(2,57)} = 0.87$ ,  $p > 0.05$ ) entre os dois grupos.

Assim podemos concluir que não houve uma melhoria significativa da intervenção no aumento dos conhecimentos das crianças do Grupo de intervenção na habilidade para realizarem supressão da sílabas inicial.

### 3.2.4. Supressão do Fonema inicial

O Quadro 19 mostra as médias e desvio-padrão que foram obtidos, no pré e pós-testes na tarefa de Supressão do Fonema inicial.

**Quadro 19 - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Supressão do Fonema inicial no Pré e Pós-testes, em função do grupo.**

Grupo		Pré-teste	Pós-teste
<b>Intervenção</b>			
(N=30)	M	2,43	5,17
	Dp	(1,61)	(2,13)
<b>Controlo</b>			
(N=30)	M	2,60	4,18
	Dp	(1,77)	(2,10)

Também na tarefa de Supressão do Fonema Inicial se verificam médias muito baixas no pré-teste, quer no grupo de controlo (2,60) quer no grupo de intervenção (2,43), para um máximo de 18 pontos.

A análise das médias e dos desvios-padrão sugerem que aumentou a dispersão dos resultados, que ambos os grupos progrediram no pós-teste, mas que o grupo de intervenção teve um progresso mais acentuado.

Para testar se as diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, na Tarefa de Supressão do Fonema inicial, são significativas foi realizada novamente uma análise de co-variação (ANCOVA) em que a variável dependente são os resultados do pós-teste na Tarefa de Supressão do Fonema inicial, o factor Grupo (2 grupos) e o factor de co-variação são os resultados na Tarefa de Supressão do Fonema inicial no pré-teste.

A análise revelou que havia diferenças significativas ( $F_{(2,57)} = 6.09$ ,  $p = 0,017$ ) entre os dois grupos.

Conclui-se assim que as crianças do Grupo de Intervenção beneficiaram significativamente da intervenção, o que não aconteceu com as crianças do Grupo de Controlo.

### 3.2.5. Segmentação Silábica

O Quadro 20 mostra as médias e desvio-padrão que foram obtidos, no pré e pós-testes na tarefa de Segmentação Silábica.

**Quadro 20 – Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Segmentação Silábica no Pré e Pós-testes, em função do grupo.**

Grupo		Pré-teste	Pós-teste
<b>Intervenção</b>			
(N=30)	M	6,87	9,67
	Dp	(3,19)	(0,60)
<b>Controlo</b>			
(N=30)	M	8,13	9,06
	Dp	(2,01)	(1,55)

Ao analisarmos o quadro 20, verificamos que esta tarefa apresenta as médias mais elevadas no pré-teste, quer no grupo de controlo (8,13) quer no grupo de intervenção (6,87), para um máximo de 10 pontos.

A análise das médias e dos desvios-padrão sugerem que diminuiu a dispersão dos resultados, que ambos os grupos progrediram no pós-teste, mas que o grupo de intervenção teve um progresso mais elevado, aproximando-se da média máxima.

Para testar se as diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, na Tarefa de Segmentação Silábica, são significativas foi realizada igualmente uma análise de co-variação (ANCOVA) em que a variável dependente são os resultados do pós-teste na Tarefa de Segmentação Silábica, o factor é o Grupo (2 grupos) e o factor de co-variação são os resultados na Tarefa de Segmentação Silábica no pré-teste.

A análise revelou que havia diferenças significativas ( $F_{(2,57)} = 5,06, p = 0,028$ ) entre os dois grupos.

Assim podemos concluir que houve uma melhoria significativa da intervenção no aumento dos conhecimentos das crianças do Grupo de intervenção na habilidade para realizarem segmentação silábica.

### 3.2.6. Segmentação Fonémica

O Quadro 21 mostra as médias e desvio-padrão que foram obtidos, no pré e pós-testes na tarefa de Segmentação Fonémica.

**Quadro 21 - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Segmentação Fonémica no Pré e Pós-testes, em função do grupo.**

Grupo		Pré-teste	Pós-teste
<b>Intervenção</b>			
(N=30)	M	0	1,23
	Dp	(0)	(2,30)
<b>Controlo</b>			
(N=30)	M	0	0,17
	Dp	(0)	(0,65)

Ao analisarmos o quadro 20, verificamos que esta tarefa foi a que revelou maior dificuldade para os sujeitos, não se tendo verificado qualquer resposta correta no pré-teste, para um máximo de 10 pontos.

A análise das médias sugere que ambos os grupos progrediram ligeiramente no pós-teste, mas que o grupo de intervenção teve um progresso mais acentuado.

Para testar se as diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, na Tarefa de Segmentação Fonémica, são significativas foi realizada uma análise de co-variação (ANCOVA) em que a variável dependente são os resultados do pós-teste na Tarefa de Segmentação Fonémica, o factor Grupo (2 grupos) e o factor de co-variação são os resultados na Tarefa de Segmentação Fonémica no pré-teste.

A análise revelou que havia diferenças significativas ( $F_{(2,57)} = 6,00$   $p = 0,018$ ) entre os dois grupos.

Pode-se assim concluir que as crianças do grupo de intervenção retiraram um benefício significativo da intervenção, o que não aconteceu com as crianças do Grupo de Controlo.

### **3.3. Análise da Especificidade da Intervenção**

O Quadro 22 mostra as médias e desvio-padrão que foram obtidos, no pré e pós-testes da Prova de Conceitos Quantitativos, das provas de Diagnóstico Pré-escolar (variável independente de controlo), por grupo.

Esta prova pretendia avaliar a especificidade da Intervenção.

**Quadro 22 - Médias (e desvio-padrão) dos resultados da Prova de Conceitos Quantitativos, das provas de diagnóstico pré-escolar, no Pré e Pós-testes, em função do grupo.**

Grupo		Pré-teste	Pós-teste
<b>Intervenção</b>			
(N=30)	M	9,10	10,16
	Dp	(2,54)	(2,70)
<b>Controlo</b>			
(N=30)	M	10,53	10,73
	Dp	(2,32)	(2,30)

Partindo do quadro 21, verifica-se que os resultados sugerem que entre os dois grupos (grupo de controlo e o grupo de intervenção), não existem diferenças substanciais quer no pré-teste, quer no pós-teste.

Para testar se as diferenças são significativas foi realizada uma análise de co-variância (ANCOVA).

A análise revelou que não havia diferenças significativas ( $F_{(2,57)} = 1.58, p = .213$ ) entre os dois grupos (grupo de controlo e o grupo de intervenção).

Conclui-se assim que há um efeito específico da intervenção. As crianças do grupo de intervenção obtiveram resultados significativos em algumas tarefas da Consciência Fonológica, porque essas foram trabalhadas explicitamente durante a Intervenção e não por qualquer “efeito de halo” resultante de terem recebido mais atenção. Se fosse esse o caso também teriam obtido melhores resultados na prova de Conceitos Quantitativos, o que não aconteceu. Porque os progressos alcançados não são extensivos a uma área não trabalhada, considera-se, à semelhança do proposto por Nunes, Bryant e Olsson (2003), que é uma prova segura do valor representado pela especificidade da intervenção.

### 3.4. Análise da variável de controlo

Para verificar se existiam diferenças significativas ao nível cognitivo não-verbal (matrizes de Raven) realizámos um T-teste para grupos independentes, que revelou que não havia diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção ( $t(58) = -.927, p=.358$ ).

Conclui-se assim que os grupos eram equivalentes ao nível do desenvolvimento cognitivo não-verbal e que os resultados obtidos nas tarefas não podem ser atribuídos a diferenças nos níveis cognitivos não-verbais.

### 3.5 Síntese de Resultados

Quanto à Hipótese 1:

a) *Existe um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças identificarem a sílaba inicial de um vocábulo.*

Houve um efeito significativo do programa nas crianças do grupo de intervenção, confirmando-se a hipótese 1a).

b) – *Existe um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças suprimirem a sílaba inicial de um vocábulo.* Não se verificou um efeito significativo do programa nas crianças do grupo de intervenção, assim a hipótese 1b) não foi validada.

c) – *Existe um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças fazerem segmentação silábica.* Houve um efeito significativo do programa nas crianças do grupo de intervenção, confirmando-se a hipótese 1c)

Quanto à Hipótese 2:

a) *Existe um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças identificarem o fonema inicial de um vocábulo.*

Verificou-se igualmente um efeito significativo do programa nas crianças do grupo de intervenção, validando assim a hipótese 2a).

b) – *Existe um efeito da estimulação específica consciência fonológica na capacidade das crianças suprimirem o fonema inicial de um vocábulo.* Houve

um efeito significativo do programa nas crianças do grupo de intervenção, confirmando-se a hipótese 2b).

c) – *Existe um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças fazerem segmentação fonémica.* Verificou-se um efeito significativo do programa nas crianças do grupo de intervenção, validando assim a hipótese 2.c).

Em resumo, à exceção da capacidade de suprimirem a sílaba inicial de um vocábulo, as crianças do grupo de intervenção lucraram significativamente com o programa, em todas as restantes variáveis.

## **CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E DISCUSSÃO**

### **4.1. Conclusões e Discussão**

A evidente relação existente entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita (Capovilla & Capovilla, 2000; Viana, 2002; Silva, 2003; Veloso, 2003; Sim - Sim 2006; Pocinho 2007) consubstanciada pelas investigações que sugerem que o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre desde cedo, através das experiências que são proporcionadas às crianças nos seus contextos de vida (Adams, 2006; Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008), levou-nos a conceber um programa de desenvolvimento da consciência fonológica para crianças de 4/5 anos em contexto de jardim de infância, que permitisse aos educadores desenvolverem de forma sistemática e progressiva diferentes dimensões da consciência fonológica.

Assim, procurámos identificar competências fonológicas nas crianças do Pré-escolar, utilizando a Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002) adaptada por (Paulino, 2009), desenhar um programa de estimulação específica da consciência fonológica, através da elaboração e construção de materiais que estimulasse a consciência silábica e fonémica, para ser aplicado pelas educadoras da sala e, finalmente, medir a eficácia do programa no desempenho da consciência fonológica das crianças sujeitas à intervenção, em comparação com as que não o foram.

Como vimos no capítulo precedente os resultados comprovaram que o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo eram homogéneos relativamente à idade, nível cognitivo não-verbal e pontuações obtidas no pré-teste, sendo que, após a intervenção, o Grupo Experimental apresentou ganhos estatisticamente superiores na maioria das variáveis, com a exceção de uma delas. Podemos assim concluir que o grupo sujeito ao programa de intervenção termina o estudo com níveis de consciência fonológica significativamente mais elevados que os do grupo de controlo.

A partir dos resultados obtidos para cada uma das nossas hipóteses, iremos apresentar as conclusões e contribuir para a sua discussão, tendo como referência a revisão da literatura.

No que respeita às tarefas de consciência silábica, começámos por querer avaliar se existia um efeito da estimulação específica da consciência fonológica, na capacidade das crianças identificarem a Sílabas Iniciais de um vocábulo.

Neste estudo verificou-se uma melhoria significativa na capacidade de identificação da sílaba inicial de um vocábulo, nas crianças sujeitas ao programa de intervenção.

Presume-se que essa melhoria se deveu à estimulação que tiveram durante o programa, onde foram realizadas cerca de 12 sessões, que apelavam à identificação e reconhecimento de sílabas iguais e procuravam desenvolver a noção que a palavra pode ser dividida em elementos menores, ocupando estas posições fixas dentro da unidade.

Verificámos, em seguida se existia um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças suprimirem a sílaba inicial de um vocábulo.

Neste estudo, verificou-se que não houve uma melhoria significativa na capacidade para suprimirem a sílaba inicial de um vocábulo nas crianças sujeitas ao programa de intervenção, tendo sido a única prova em que não registou uma melhoria significativa.

Esta tarefa revelou-se bastante difícil para as crianças, pois exigia vários tipos de operações: uma análise da palavra apresentada, a extração da sílaba inicial e, posteriormente, a reconstrução das sílabas restantes, que originavam uma pseudopalavra. De acordo com Sim-Sim et al. (2008): *“as crianças em idade pré-escolar parecem conseguir um certo sucesso em tarefas que envolvem a síntese, a análise ou a deteção de sílabas comuns em diferentes palavras, apresentando, contudo, mais dificuldade numa tarefa que implica a supressão da unidade silábica (...)”* (p.50).

Este resultado poderá ser atribuído à ausência de atividades específicas para esta capacidade, no programa que foi implementado. Embora se tivessem desenvolvido bastantes tarefas de consciencialização da sílaba inicial e da sílaba final, nenhuma delas exigia as operações presentes nesta prova. Assim poderemos inferir, que será necessária uma intervenção explícita nesta área, dado que não se verificou uma generalização a partir das áreas afins trabalhadas.

Quisemos também entender se existia um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças fazerem Segmentação Silábica.

Neste estudo verificou-se uma melhoria significativa na capacidade para efetuar segmentação silábica, nas crianças sujeitas ao programa de intervenção.

Esta tarefa foi a que obteve médias mais elevadas no pós-teste, para ambos os grupos, o que já se tinha verificado aquando do pré-teste. No estudo efetuado por Sim-Sim (1997), a segmentação silábica foi também considerada uma atividade bastante acessível para as crianças do pré-escolar. De acordo com Liberman et al. (1974), citado por Fernandes(2011), a tendência é para que as crianças de 4 anos de idade registarem um sucesso de 50%, subindo para os 90% aos 6 anos. O grupo intervencionado obteve no final do estudo uma média próxima do teto (9,67 para um máximo de 10), indiciando assim que, apesar de ser a tarefa com menor dificuldade dentro das capacidades fonológicas, a sua estimulação permite um maior desenvolvimento.

Em síntese, quanto às operações que exigiam consciência silábica, poderemos inferir que o programa de estimulação potenciou o desenvolvimento desta capacidade nas crianças, à exceção da habilidade em suprimir sílabas iniciais. Quanto a nós devido a uma falha no programa que não contemplou esse tipo de operações.

Discutimos agora as variáveis que se encontram mais relacionadas com a consciência fonémica.

Procurámos verificar em se existia um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças identificarem o fonema inicial de um vocábulo.

Neste estudo verificou-se uma melhoria significativa na capacidade para identificarem o fonema inicial de um vocábulo nas crianças sujeitas ao programa de intervenção.

Esta tarefa é considerada um bom indicador da consciência em relação às unidades intrassilábicas, na medida em que as consoantes iniciais

correspondem ao ataque da sílaba inicial da palavra (Treiman, 1992) citada por Paulino (2009).

Durante o programa foram desenvolvidas muitas atividades (18 sessões) que apelavam à identificação de palavras que partilhavam o mesmo fonema inicial e à evocação de fonemas iguais. As tarefas de aliteração tiveram um impacto muito positivo junto das crianças, dada a sua componente lúdica e despertaram-lhes a atenção para identificarem o som inicial.

Verificamos de seguida se existia um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças suprimirem o Fonema Inicial de um vocábulo.

Neste estudo verificou-se uma melhoria significativa na capacidade para suprimirem o fonema inicial de um vocábulo, nas crianças sujeitas ao programa de intervenção.

A supressão do Fonema Inicial apela a duas operações: analisar a palavra apresentada a fim de lhe extrair o fonema inicial; e memorizar os restantes sons da palavra para serem reconstruídos. A dificuldade observada na concretização desta tarefa é referida por Yopp (1988), que defende que o sucesso nesta prova ocorre principalmente na sequência da instrução formal da leitura e da escrita.

As crianças do grupo de intervenção obtiveram uma média bastante razoável no pós-teste, o que poderá ser atribuído ao grande número de atividades orientadas para a consciência do fonema inicial.

Procurámos também averiguar se existia um efeito da estimulação específica da consciência fonológica na capacidade das crianças fazerem segmentação fonémica.

Neste estudo verificou-se uma melhoria significativa na capacidade para fazerem segmentação fonémica nas crianças sujeitas ao programa de intervenção.

Esta era a prova com maior índice de dificuldade, razão pela qual nenhuma criança teve sucesso no pré-teste e apenas algumas crianças conseguiram ter sucesso no pós-teste. Segundo alguns autores (Sim-Sim,1998; Veloso, 2003) a deteção do segmento fonémico carece de um ensino formal, uma vez que se trata de unidades de menor dimensão, desprovidas de significado que permitam diferenciar uma palavra de outra. Segundo Snowling (2004), só por

volta dos 6 / 7 anos é que surge esta habilidade, por exigir um grau de abstração mais elevado.

É importante referir que não foram realizadas no programa, atividades específicas de segmentação fonémica. No entanto desenvolveram-se imensas tarefas que apelavam à identificação de palavras que partilhavam o mesmo fonema inicial e final, ao isolamento de fonemas e à evocação de fonemas iguais. Estas atividades centraram-se no fonema como um som isolado, procurando que a criança se abstraísse da restante palavra, assim, estes resultados poderão estar associados ao efeito de transferência de umas aprendizagens para outras, ou seja, é possível que os ganhos neste nível se devam ao aumento da capacidade da consciência fonológica em tarefas similares.

Em síntese, quanto às operações que apelavam à consciência fonémica, poderemos inferir que o programa de estimulação potenciou o desenvolvimento desta capacidade nas crianças.

Acresce ainda referir que durante o programa, foram desenvolvidas imensas atividades (11 sessões) que apelavam à consciência da rima, pela importância que os autores lhe atribuem, nesta faixa etária (Freitas, 2004; Nascimento 2009). Também Goswami e Bryant (1991) chegaram à conclusão que as habilidades de deteção de rima desempenham um papel importante na leitura e na escrita nos seus estádios iniciais de aquisição, sendo portanto precursoras de tal aprendizagem.

No entanto, o instrumento por nós utilizado não avaliava a consciência da rima não sendo assim possível medir o efeito do programa relativamente a este parâmetro.

Os adultos que interagem diariamente com as crianças tornam-se agentes ativos não só para potenciarem o seu desenvolvimento mas, igualmente, para detetarem situações de risco em termos de linguagem oral (Cruz, 2011).

Para nós, era fundamental, que fossem as educadoras a desenvolver o programa de estimulação da consciência fonológica, dado que essa experiência permitiria avaliar a exequibilidade do programa numa situação naturalística.

Segundo a opinião das educadoras o programa foi de fácil aplicabilidade e obteve uma grande adesão por parte das crianças. Embora as profissionais já

desenvolvessem com as crianças atividades nesta área, desconheciam algumas das fundamentações teóricas subjacentes à sua utilização e nunca as tinham aplicado com um caráter progressivo e sistemático.

É também de salientar a adesão das educadoras na aplicação do programa, a sua disponibilidade, entusiasmo e colaboração, inclusive na sugestão de atividades a serem introduzidas no programa e que constituíram, sem dúvida, uma mais-valia que vale a pena destacar.

Comparando os resultados da presente investigação, com os resultados observados noutros estudos (Silva, 2003; Paulino 2009; Pocinho, 2011), podemos confirmar que a estimulação da consciência fonológica aumenta esta competência metalinguística nas crianças em idade pré-escolar e que este tipo de intervenção poderá ser iniciado no jardim-de-infância, e ser desenvolvido em contexto naturalístico.

#### **4.2. Limitações do Estudo e Futuras Linhas de Investigação**

Uma das limitações que podemos apontar a este estudo, diz respeito à dimensão da amostra estudada. De facto o estudo concentrou-se num universo bastante restrito, abrangendo apenas quatro salas de jardim de Infância num agrupamento de escolas. Sugere-se que em futuras investigações esse universo seja alargado e incluam crianças de vários agrupamentos de escolas.

No que diz respeito à organização do programa, detetámos posteriormente algumas falhas, decorrentes da calendarização da investigação. Algumas das atividades inicialmente planeadas e que considerávamos relevantes para este estudo, designadamente de segmentação fonémica que, como referido, são de aquisição mais difícil, assim como algum reforço nas tarefas de manipulação silábica não puderam ser desenvolvidas, dado que se aproximava o final do ano letivo e era necessário haver tempo para a realização dos pós-testes.

Verificámos também que o programa não tinha contemplado atividades de supressão de unidades silábicas, daí que não foram estimuladas as capacidades necessárias à execução destas tarefas.

Outro aspeto que gostaríamos de referenciar consiste na dificuldade em efetuar uma comparação dos nossos resultados com os resultados obtidos noutros estudos, devido à diversidade de tarefas metafonológicas, às faixas etárias existentes assim como às diferenças nos procedimentos.

O facto de haver heterogeneidade nas idades do grupo estudado, implica que as crianças se encontrem em diferentes fases de desenvolvimento e que o programa nem sempre se encontre ajustado às suas necessidades.

Também num estudo deste tipo, em que o programa é dirigido simultaneamente a um grupo de 25 crianças, existem vários factores que escapam ao controlo do investigador, nomeadamente a atenção e a motivação de cada criança individualmente e inclusive a ausência de crianças numa determinada fase do programa, por se encontrarem a faltar ao jardim-de-infância.

Consideramos que seria interessante, realizar um estudo longitudinal que revelasse dados acerca da relação entre o nível da consciência fonológica da criança no ensino pré-escolar e a aprendizagem da leitura e escrita. Sugeríamos assim dar continuidade ao acompanhamento destas crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico e controlar se os efeitos da intervenção ainda persistem quando estiverem no final do 1º ano de escolaridade.

### **4.3. Implicações para a Prática Pedagógica**

Apesar do programa de estimulação específica da consciência fonológica ter sido aplicado somente a uma pequena amostra, consideramos que existem razões suficientes para continuar a realizar investigações sobre a eficácia de um programa desta natureza. Um programa de desenvolvimento de competências da consciência fonológica em contexto naturalístico pode transformar-se num instrumento eficaz de combate e prevenção do insucesso escolar e de promoção da qualidade do ensino pré-escolar, contribuindo para a sistematização dos conteúdos deste nível de ensino.

Os resultados obtidos, mostram-nos que se podem desafiar as capacidades metalinguísticas das crianças e alargar as suas fronteiras do conhecimento fonológico, através de um programa de estimulação sistemático, intencional e

com material organizado, aplicado pelos profissionais que trabalham com as crianças.

Tendo em conta que a consciência fonológica é um bom preditor do sucesso na leitura e na escrita (Bradley & Bryant, 1987; Yopp, 1988), os educadores deveriam ter consciência que o desenvolvimento desta habilidade metalinguística permite facilitar o sucesso a todas as crianças numa fase posterior da sua aprendizagem.

Com o objetivo de promover a continuidade entre os ciclos de ensino, (Sim-Sim, Duarte, Duarte, Barbeiro e Pereira, 2010), num grupo de trabalho da DGIDC, apresentaram as “Metas de Aprendizagem” para a educação pré-escolar. De entre estas, destacamos as que se referem ao domínio da Consciência Fonológica, que preconizam que no final da educação pré-escolar a criança deve ser capaz de: produzir rimas e aliterações; segmentar palavras silabicamente; reconstruir palavras por agregação de sílabas e de fonemas; identificar palavras que começam ou terminam com a mesma sílaba; suprimir ou acrescentar sílabas a palavras; isolar e contar palavras numa frase.

Tendo em conta o que foi exposto, sugerimos que:

- A educação pré-escolar passe a ser obrigatória no ano anterior à entrada no 1º ano de modo a reduzir as assimetrias no início da escolaridade, e todas as crianças possam ter participado em atividades de desenvolvimento da consciência fonológica;
- A formação inicial dos educadores inclua mais informação sobre metalinguagem e habilidades metafonológicas e como aplicar procedimentos que favoreçam o desenvolvimento destas habilidades nas crianças;
- É essencial que se continue a apostar na formação contínua destes profissionais, dotando-os de conhecimentos, estratégias e materiais didáticos, que os ajudem na sua prática pedagógica a desenvolver competências metafonológicas nos seus grupos de crianças.

Para terminar, esperamos que este estudo estimule a realização de pesquisas semelhantes em que se ouse sair do formato de pesquisas bem controladas pelo experimentador, para nos situarmos nos contextos naturalísticos da sala de actividades onde crianças e profissionais interagem,

aprendem e se desenvolvem. Este é um salto importante, ensaiado com sucesso neste estudo.

## **Bibliografia**

Adams, M. (1995). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.

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

Albuquerque, C., P. (2003). A avaliação do processamento fonológico nas dificuldades de aprendizagem da leitura. *Psychologica*, 34, 155-176.

Alegria, J. (1985). Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infância y Aprendizaje*, 29, 79-94.

Alegria, J. & Mousty, P. (2004). Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique. *Enfance*, 3, 259-271.

Alves, D. & Lação, M. (2010). Questões de validade e de fidelidade associadas à avaliação da consciência intrassilábica. In, Freitas, M., J. Gonçalves, A. & Duarte, I. (2010). *Avaliação da Consciência Linguística: Aspectos fonológicos e sintáticos do Português*, Lisboa: Edições Colibri.

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

Barrera, S., D. (2003). Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. Em Maluf, R., M. (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização* (p.19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barrera, S. & Maluf, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças de primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 3, 491-502.

Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. Em C. Pratt & A.F. Garton (Orgs.), *Systems of representation in children: Development and use* (pp. 211-233). New York: Wiley.

Bowey, J., A. (1994). Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 134-159.

Capovilla, A. & Capovilla, F. (1998) Treino de consciência fonológica da pré à segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7 (40), 5-15.

Capovilla, A. & Capovilla, F. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicologia Reflexão Crítica* 13 (1).

Capovilla, A., Capovilla, F. & Soares, J. V. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico- USF*, 9,1, 39-47.

Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77–111.

Chard, D. & Dickson, S. (1999). *Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines*. Retirado em 2013, janeiro, 05, de <http://www.ldonline.org/article/6254>

Cielo, C. A. (2000). *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre.

Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na sua Aquisição. In R., Bautista, (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.111-136). Lisboa: Dinalivro.

Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 20 (1), 69-75.

Correia, A. & Pocinho, M. (2008). *Do Berço as letras: Um projeto de desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de educação Pré-escolar*. Atas do I Congresso Internacional em estudos da Criança. Braga. Universidade do Minho.

Correia, I. (2010). *Isso não soa bem. A Consciência fonológica do lado de lá- Reflexão em torno da consciência fonológica no primeiro ciclo*. Cartas do I EIELP. 8, março. Retirado em 2013, fevereiro, 25, de [http:// www. Exe drajournal.com/docs/02/11-Isabecorreia.pdf](http://www.Exedrajournal.com/docs/02/11-Isabecorreia.pdf)

Cruz, M., V. (1993) *Provas de diagnóstico pré-escolar*. Versão Portuguesa: Coelho, M. & Remédio, G. Lisboa: CEGOC

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa, Porto: Lidel Edições Técnicas.

Cruz, J. (2011). *Práticas de Literacia Familiar e o Desenvolvimento Literário das crianças*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.

Fernandes, P., P. (2004). Literacia Emergente. In Fernandes, P., P. e Bártolo, V., N. (Ed.). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra, Quarteto, pp. 53-93.

Fernandes, T. (2011). *Efeitos do Treino da Consciência Fonológica em Crianças Pré-Escolares, Com e Sem Problemas de Linguagem*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ferraz I. (2011). *Consciência Fonológica Uma competência linguística fundamental na transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico* Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira

Freitas, G. C. M. (2004). *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre.

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

Freitas, M. J. Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério de Educação.

Garton, A. & Pratt, C. (1990). *Learning to be literate: The development of spoken & written language*. Oxford: Blackwell.

Gombert, J. (1991). Les activités métalinguistiques comme objet d'étude de la psycholinguistique cognitive. *Bulletin de Psychologie*, XLIV (399), 92-99.

Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Goswami, U. & Bryant, P. (1991). *Phonological skills and learning to read*, Cambridge: Lawrence Erlbaum.

Guisado, A., Pérez G., R., Maldonado R., A. & Sebastián, M. E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer al acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Howitt, D. & Cramer, D. (1997). *An introduction to statistics in psychology: A complete guide for students*. Hemel Hempstead: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.

Jenkins, J. & O'Connor, R. (2002). Early identification and intervention for young children with reading/learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson &

D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities – research to practice*. (pp 99-149). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Junior, B. Freitas, F. Souza, G. Maranhe, A. & Bandini, M. (2006). *Aquisição da leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica*. Revista Brasileira. Ed..Esp.Marília, Set.- Dez., v.12, n.3, p.423-450. Retirado em 2013, fevereiro, 06, de [http:// www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382006000300009&lng=pt&nrm=isso &tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300009&lng=pt&nrm=isso &tlng=pt)

Justino, I. (2010) *Efeitos de reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização*. Retirado em 2013, janeiro, 05, de “<http://www.teses.usp.br/teses/disponíveis/59/59137/tde-20032011-174304>”.

Lima, R. (2008). *Avaliação da Fonologia Infantil: Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos*. Centro de Estudos da Universidade do Minho. Coimbra: Almedina

Lima, R. & Colaço, C., S. (2010). Falantes conscientes, leitores competentes. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra*, 9, 245-256. Retirado em 2012, dezembro, 15, de [http://issuu.com/ndsim/docs/eielp\\_exedra\\_03](http://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03)

Lopes, J., A. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância, Manual de Atividades*. Porto: Edições ASA.

Lourenço, C. & Martins, M. (2010). Evolução da Linguagem Escrita no Pré-Escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, 2749-2762*. Retirado em 2012, dezembro, 18, de [http:// www. actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc\\_18.pdf](http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_18.pdf)

Maluf, R. (2003). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo,

Maluf, R. (2005). Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalingüístico. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v. 2, 35-62.

Maluf, R. & Barrera, S. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (1), 125-145

Maluf, R. & Gombert, J. (2008). Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: Maluf, M.R; Guimarães, S.R.K. *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: UFPR,

Martins, M. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura: Conhecimentos Precoces sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita, Desenvolvimento Metalingüístico e Resultados em Leitura no final do 1º ano de Escolaridade*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: ISPA.

Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME- GEDEPE.

Moojen, S. e Santos, M. (2001). *Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa*. Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 36, n.3, p, 751-758, setembro,

Mota, M. (2009) *Desenvolvimento metalingüístico: Questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morais, J., Cary, L, Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Nascimento, L. C., & Knobel, K. A. (2009). *Habilidades Auditivas e Consciência Fonológica: da teoria à prática*. São Paulo: Pró-Fono

Nunes, C., Frota, S., & Mousinho, R. (2009). *Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica*. *Revista CEFAC*, 11(2), 207-212. Retirado em 2013, fevereiro, 25, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1693/169313392005.pdf>

Nunes, T., Bryant, P. & Olsson, J. M. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: an intervention study. *Scientific Studies of Reading*. Vol. 7, No 3, 289-307.

Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra). Retirado em 2013, fevereiro, 10, de [https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/103161178/1/Tese\\_Joana\\_Paulino.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/103161178/1/Tese_Joana_Paulino.pdf).

Pocinho, M. (2007). *Prevenção da iliteracia: Processos cognitivos implicados na lectura*. *Revista Ibero-americana de Educación*, 44 (3) 1-12. Retirado em 2013, fevereiro, 25, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf>

Pocinho, M. (2011). *Do Berço Às Letras: Um Projecto De Desenvolvimento Da Consciência Fonológica Em Crianças De Educação Pré-Escolar*. Retirado em 2013, fevereiro, 15, de <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Do-Ber%C3%A7o-%C3%80s-Letras-Um-Projecto/29793.html>

Raven, J.,C. (1956) *Matrizes progresivas en color*. Madrid: MEPSA.

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

Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. Unpublished PhD Thesis, Department of Psychology, Oxford Brookes University, UK.

ROSSI, A. (2005). Resenha do livro “*Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*”, de Leonor Scliar-Gabral. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem –ReVEL*, 5. Retirado em 2013, janeiro, 20, de [http://www.editoracontexto.com.br/webmail/Imprensa/principios\\_do\\_sistema\\_alfabetico.pdf](http://www.editoracontexto.com.br/webmail/Imprensa/principios_do_sistema_alfabetico.pdf)

Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2 (XV): 283-303

Silva, A. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.

Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. (2004). *Descobrir o Princípio Alfabético*. Lisboa: UIDPCDE.

Silva, A., Alves Martins, M. & Almeida, L. (2001). A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica. *Psicologia – Teoria, Investigação e Prática*, 1, 5-24.

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

Sim-Sim, I., (2004). *Avaliação da Linguagem Oral, Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Sim-Sim, I. & Micaelo (2006). "Determinantes da compreensão de leitura", in I. Sim-Sim (coord.), *Ler e ensinar a ler*, Porto, Edições Asa

Sim-Sim, I. Duarte I. & Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB-MI.94

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Duarte, C., Duarte, I., Barbeiro, L. & Pereira, L. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado em 2013, fevereiro, 25, de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>

Snowling, M. (2004). *Dislexia*. São Paulo: Livraria Editora Santos.

Soares, M. & Martins, C. (1989). *A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 70 (164): 86-97.

Stanovich, K., E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, (23) 4, 360- 406. Retirado em 2013, fevereiro, 26, de [http://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich\\_\\_1986\\_.pdf](http://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf)

Suehiro, A., C. (2008). *Processos fonológicos e perceptuais e aprendizagem da leitura e escrita: instrumentos de avaliação*. Tese de Pós-graduação, Universidade de São Francisco. Retirado em 2013, fevereiro, 25, de <http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/psicologia/uploadAddress/Te>  
se

Titone, R. (1988). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: Children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, nº1(1), pp. 61-71.

Torgesen, J., K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26. Retirado em 2013, janeiro, 25, de [http://www.fcrr.org/publications/publicationspdffiles/prevention\\_reading.pdf](http://www.fcrr.org/publications/publicationspdffiles/prevention_reading.pdf)

Tunmer, W. Pratt, C. & Herriman, M. (1984). *Metalinguistic Awareness in children: theory, research and implications*. Germany: W. J. M. Levelt

Valente, F. & Martins, M., A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*. 1 (22), 193-212.

Veloso, J. (2003). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Viana, L. (1998). Analisar a língua para aprender a ler: A consciência (meta)linguística e a aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (1), 23-42

Viana, L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Viana, L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências linguísticas (4-6 anos)*. 2ª Ed. Braga: Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho.

Viana, L. (2007). *Aprender a ler dos Sons às Letras*. Universidade do Minho.

Viana, L. Parente & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA.

Yopp, H. (1988). The validity and reability of phonemic awareness test. *Reading Research Quartely*, 23(2), 159-177

Wood, C. & Terrell, C. (1998). Poor readers' ability to detect speech rhythm and perceive rapid speech. *The British Journal of Developmental Psychology*. 16(3), Retirado em 2013, fevereiro, 12, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00760.x>

ZORZI, J., L. (2000). *Consciência fonológica, fases de construção da escrita de sequência de apropriação da ortografia do português*. Rio de Janeiro. Editora Revinter

ZORZI, J., L. (2003). *Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita – questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artes Médicas, Retirado em 2013, fevereiro, 25, de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

## **Anexos**

**Anexo A** - Pedido de Autorização à Diretora do Agrupamento

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento

---

Eu, Ana Cristina Lage Matias, professora especializada em Educação Especial deste agrupamento e neste momento aluna do curso de mestrado de Intervenção Precoce, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar autorização para desenvolver um estudo sobre o desenvolvimento da Consciência Fonológica nas crianças em idade pré-escolar, com os alunos do Jardim de Infância \_\_\_\_\_.

Mais informo que serão realizadas provas de Segmentação Linguística às crianças e posteriormente será desenvolvido um programa, em colaboração com as educadoras, para o desenvolvimento da consciência silábica e consciência fonémica.

Os dados recolhidos serão confidenciais, nenhuma criança é identificada sendo-lhe atribuído um número de participação, todos os encarregados de educação assinarão uma autorização para que o seu educando possa participar.

Com os melhores cumprimentos.

Eu, \_\_\_\_\_

Diretora do Agrupamento Vertical de Escolas \_\_\_\_\_, declaro ter conhecimento do estudo e autorizo a sua realização no Jardim de Infância \_\_\_\_\_.

A Diretora

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ \_\_\_\_\_

## **Anexo B – Pedido de Autorização dos Encarregados de Educação**

**Exmo. Sr. Encarregado de Educação**

Eu, Ana Cristina Lage Matias, Mestranda do Curso de Intervenção Precoce, na Escola Superior de Educação de Lisboa venho por este meio solicitar a autorização para que o seu educando possa integrar um estudo científico que está a ser realizado nesta instituição escolar sobre o desenvolvimento da Consciência Fonológica nas crianças em idade pré-escolar.

A participação do seu educando consistirá em realizar, individualmente e no grupo turma, alguns jogos, principalmente de manipulação de palavras.

**Os dados recolhidos serão confidenciais, nenhuma criança é identificada sendo-lhe atribuído um número de participação.**

Desde já, agradeço a sua compreensão e colaboração.

A mestranda

---

Eu, encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_  
autorizo a participação do meu educando.

Assinatura

---

## **Anexo C** – Grelhas de registo da Baterias de Provas Fonológicas

Prova de classificação

Teste: Classificação com base na mesma Sílabas Inicial (1)

	Item	Resposta	Obs.	Cot.
1	rolo - sapo -figo - roupa			
2	coelho – machado - piano - macaco			
3	garrafa - galinha -pijama - moeda			
4	tesoura - casaco -moinho - cavalo			
5	chupa - fato -faca - bico			
6	janela - menina -tomate - torrada			
7	girafa - panela -cenoura-palhaço			
8	saco - sapo -burro - mota			
9	laranja - medalha lagarto - pinheiro			
10	sino - data -dado-folha			
			Total	

Prova de Classificação

Teste: Classificação com base no mesmo Fonema Inicial (2)

	Item	Resposta	Obs.	Cot.
1	orelha - alface -arvore - igreja			
2	raposa - regador -viola - boneca			
3	Sumo-gola-leite - gato			
4	buzina-cegonha-vassoura- veado			
5	serra - copo -cama - lupa			
6	fivela-telhado-janela - fogueira			
7	pato - pêra -milho -chuva			
8	tijolo - bolacha -seringa - banana			
9	lata - luva -roda - fita			
10	desenho - camisa -dominó- novelo			
			Total	

Prova de manipulação  
Teste: Supressão da Sílabas Inicial (3)

	Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
1	rádio			
2	morango			
3	caneta			
4	foca			
5	tapete			
6	pássaro			
7	boca			
8	Seta			
9	laço			
10	dedal			
			Total	

Prova de manipulação  
 Teste: Supressão do Fonema Inicial (4)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	rio			
2	mel			
3	cão			
4	fio			
5	torre			
6	pão			
7	boi			
8	sal			
9	lua			
10	dente			
11	rosa			
12	mola			
13	galo			
14	vila			
15	capa			
16	fava			
17	bolo			
18	sumo			
			Total	

Prova de análise

Teste: Segmentação Silábica (dividir as sílabas) (5)

	Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
1	anjo			
2	aranha			
3	raquete			
4	mapa			
5	golo			
6	viola			
7	farinha			
8	casa			
9	boneca			
10	sino			
			Total	

Prova de análise

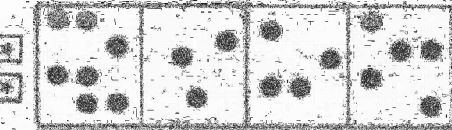
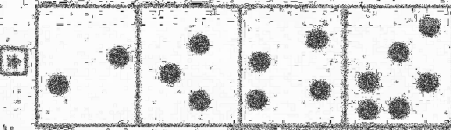
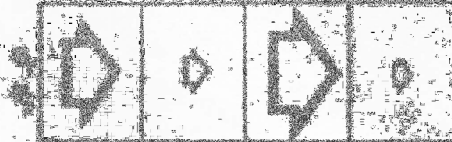
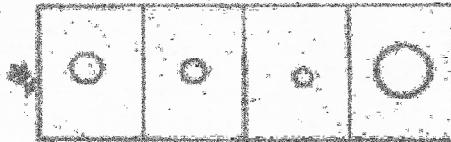
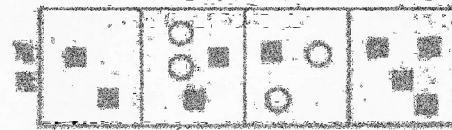
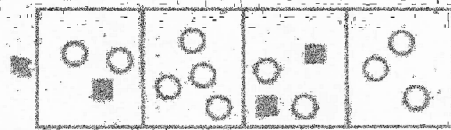
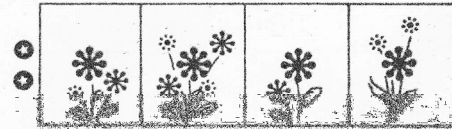
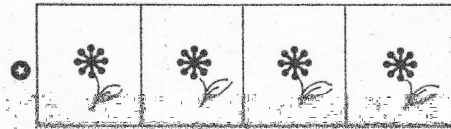
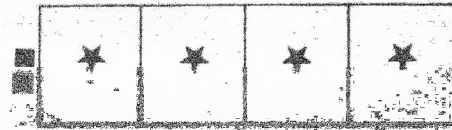
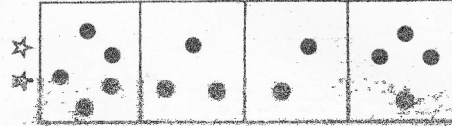
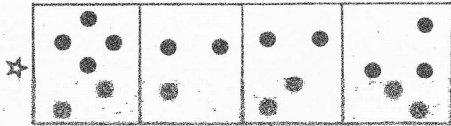
Teste: Segmentação Fonémica (dividir os fonemas) (6)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	asa			
2	avó			
3	rua			
4	mar			
5	gorro			
6	via			
7	taça			
8	pá			
9	lã			
10	dia			
			Total	

## **Anexo D – Folha de registo dos Conceitos Quantitativos**



2



## **Anexo E – Procedimentos da Prova de Conceitos Quantitativos**

## CONCEITOS QUANTITATIVOS

Depois diz-se:

*"Vamos fazer algumas coisas com estes desenhos. Prestem atenção a primeira fila aqui de cima (APONTAR); tem na frente uma estrela. Ponham o dedo em cima da estrela, para que eu saiba que todos a encontraram. Nesta fila há uns quadrados que tem pontos dentro, olhem bem e marquem com uma cruz (+ ou x desenha-se no quadro) o quadrado que tem mais pontos dentro. Aquele que tem mais pontos dentro".*

Quando terminarem pede-se às crianças que deixem o lápis sobre a mesa e verificam-se as respostas. Depois prossegue-se normalmente com a aplicação pedindo sempre que ponham o dedo no desenho que indica a fila.

**Ponham o dedo sobre:**

**Marquem o desenho:**

- o quadrado \_\_\_\_\_ a linha mais comprida (REPETIR)
- a bola com estrela \_\_\_\_\_ a última flor
- a seta \_\_\_\_\_ o quadrado que tem tantas bolas como quadrados
- a flor \_\_\_\_\_ a bola maior
- a bola com o ponto \_\_\_\_\_ a casa que está no meio da fila
- o quadrado com estrela \_\_\_\_\_ o quadrado que tem mais de 5 pontos "

Agora comecem outra vez na parte de cima da folha:

Ponham o dedo sobre:

Marquem o desenho:

- as duas estrelas \_\_\_\_\_ o quadrado que tem menos pontos (REPETIR)
- os dois quadrados \_\_\_\_\_ a primeira estrela
- as duas bolas com estrelas \_\_\_\_\_ o ramo que tem mais de três flores

- as duas setas \_\_\_\_\_ o quadrado que tem menos quadradinhos do que bolas
- as duas flores \_\_\_\_\_ a seta maior
- as duas bolas com um ponto \_\_\_\_\_ a letra de tamanho media
- os dois quadrados com estrela \_\_\_\_\_ o quadrado que tem menos de quatro pontos

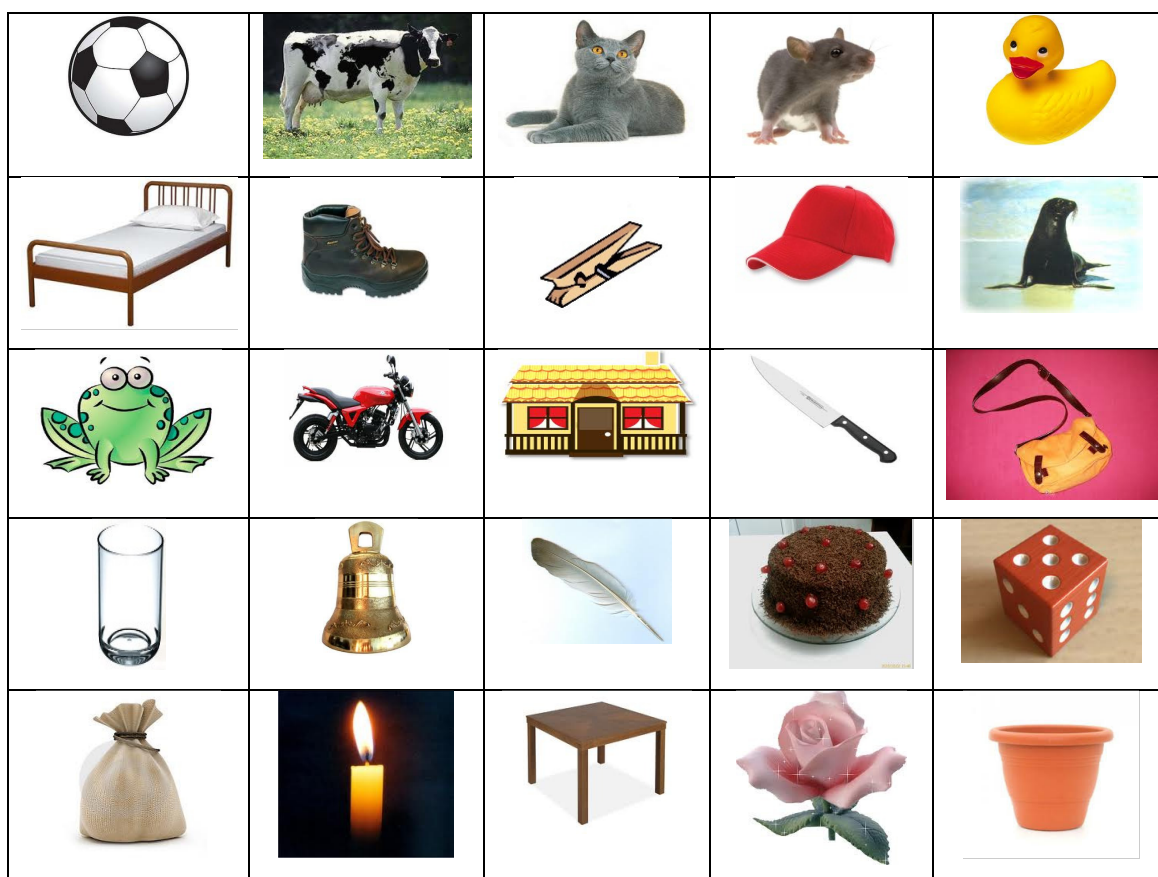
## **Anexo F – Sessões de Intervenção (1 a 6) - Segmentação Silábica**

### 1ª Sessão

Divisão silábica de palavras com duas sílabas com uma estrutura de consoante-vogal, consoante-vogal e com o suporte de imagens.

Cada criança vai retirar uma imagem, que se encontra num saco, na posse da educadora (um saco com 25 imagens, tamanho A5). Mostra a imagem aos colegas e todos identificam a imagem em voz alta. A criança vai bater uma palma por cada sílaba da palavra, todos repetem. A imagem é retirada.

Bo – la; va – ca; ga – to; ra – to; pa – to; ca – ma; bo – ta; mo – la; bo – né; fo – ca; sa – po; mo – ta; ca – sa; fa – ca; ma – la; co – po; si – no; pe-na; bo – lo; da – do; sa – co; ve – la; me – sa; ro – sa ; va – so.



### 2ª Sessão

Repetição da 1ª mas se sair à criança a mesma palavra, esta é trocada.

### 3ª Sessão

Divisão silábica de palavras com três sílabas e com o suporte de imagens.

Cada criança vai retirar uma imagem, que se encontra num saco, na posse da educadora (um saco com 25 imagens, tamanho A5). Mostra a imagem aos colegas e todos identificam a imagem em voz alta. A criança vai bater uma palma por cada sílaba da palavra, todos repetem. A imagem é retirada.

ja-ne-la; sa-pa-to; to-ma-te; ma-ca-co; ca-va-lo; mo-ran-go; ce-re-ja; bo-ne-ca;  
 pa-ne-la; ca-va-lo; no-ve-lo; me-ni-na; ca-ne-ta; es-ca-da; me-ni-no; la-ran-ja;  
 ba-na-na; ca-dei-ra; ca-me-lo; bo-la-cha; ca-der-no; pi-ja-ma; ca-mi-sa;  
 ca-che-col; pan-tu-fas; pa-lha-ço;



#### 4ª Sessão

Repetição da 3ª sessão, mas se sair à criança a mesma palavra, esta é trocada.

### **5ª Sessão**

Divisão silábica dos nomes das crianças.

Previamente as educadoras, forneceram o nome de todas as crianças, para que a divisão silábica fosse aferida pelo dicionário de divisão silábica do Instituto de Linguística Teórica e Computacional.

Cada criança põe-se de pé e diz o seu nome, depois bate uma palma por cada sílaba da palavra, todos repetem. Se for necessário a educadora ajuda.

### **6ª Sessão**

As crianças estão dispostas numa roda e cada uma diz o nome do pai ou da mãe, depois a criança dá um salto por cada sílaba da palavra, todos repetem. Se for necessário a educadora ajuda.

**Anexo G - Sessões de Intervenção (7 a 17) - Rimas**

## 7ª Sessão

Neste exercício pretende-se que as crianças identifiquem rimas com o suporte de imagens (dez cartazes, tamanho A3).

A educadora apresenta às crianças um cartaz com três imagens, primeiro as crianças nomeiam-nas e depois a educadora pergunta:

- Quais são as que rimam?



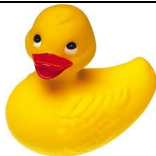


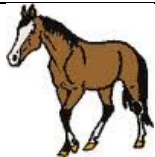
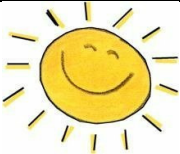











Se nenhuma criança conseguir a educadora ajuda e passa a outro cartaz.

Botão – pato – cão; Bola – mola – cavalo; Sol – árvore – caracol;

Melão – banana – fogão; Balão – mota - televisão; Pente – rato – dente;

Bota – avião - melão: Pincel – anel – chapéu; Mão – cão – sapato:

Martelo – banana – castelo.



### 8ª Sessão

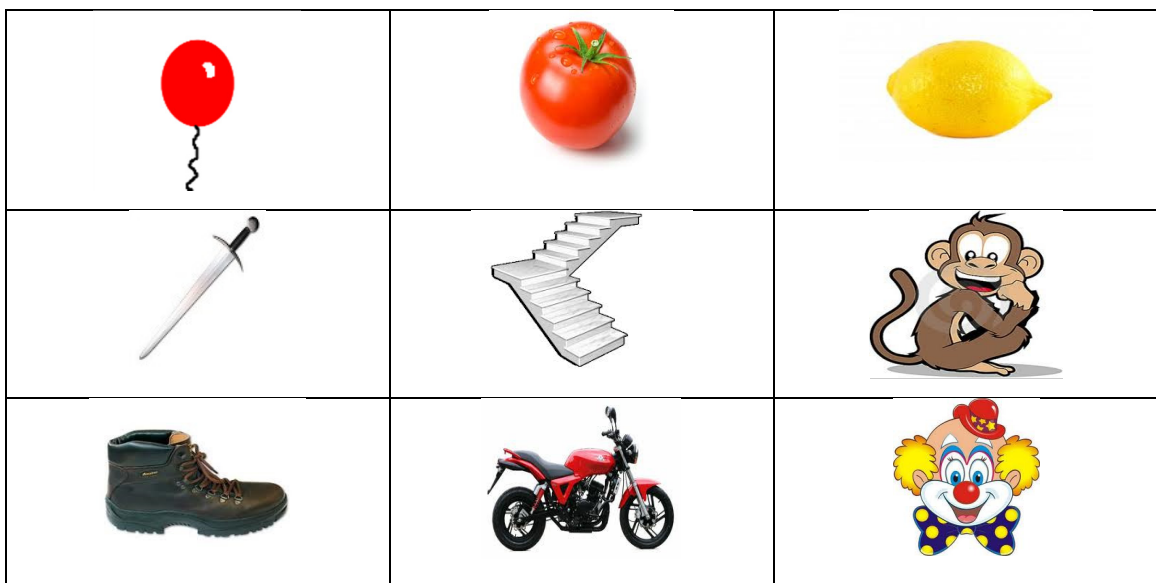
Igual à sessão anterior, mas com dez cartazes diferentes.

Balão – tomate – limão; Rato – gato – camelo; Espada – escada – macaco;

Avião – carro – cão; Bota – mota – palhaço; Sapato – bola – pato;

Pé – boné – foca; Garrafa – girafa – casa; Feijão – leão – elefante;

Vaca – faca- garfo.





## 9ª Sessão

Lengalenga da joaninha voa voa

Joaninha voa, voa

Que o teu pai está em Lisboa

Com um caldinho de galinha

Para dar à joaninha.

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção aos sons finais da palavra, identificando-os e isolando-os do resto da sequência.

A educadora mostra o cartaz às crianças.

Depois de ouvirem a lengalenga da joaninha as crianças repetem-na até a memorizarem.

As crianças identificam a palavra que rima com joaninha e explicitam qual o bocadinho igual.

A educadora sugere frases para adicionar ao refrão:

Com uma sopa quentinha

Para dar à joaninha.

Com um saco de farinha

Para dar à joaninha.

Indica também palavras que rimem, para que as crianças possam construir o refrão:

Amarelinha; fofinha; redondinha;

O cartaz fica exposto na sala das crianças. O cartaz tem o suporte de imagens (Símbolos de Comunicação Pictórica – PCS) para ajudar à memorização.



### 10ª Sessão

A educadora lê a lengalenga depois explica às crianças que irá ler novamente e elas terão de prestar muita atenção de forma a identificarem as palavras que rimam com “ar”. Sempre que ouvem uma palavra que acham que rima, as crianças levantam o braço, e dizem rima!

A educadora interrompe a leitura, repetindo a última palavra lida, de forma a verificarem, em conjunto, se a rima está certa.

O jogo continua até que termine a leitura da lengalenga e que todas as palavras que rimam tenham sido identificadas.

Se tu visses o que eu vi,

havas de te admirar.

Uma cadela com pintos,

uma galinha a ladrar.

Se tu visses o que eu vi,

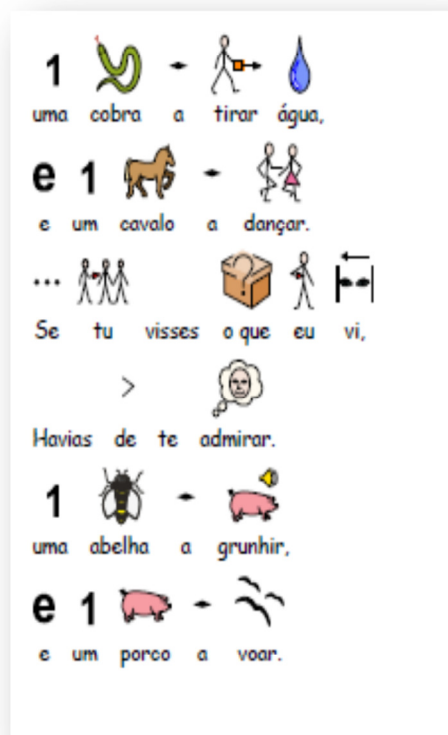
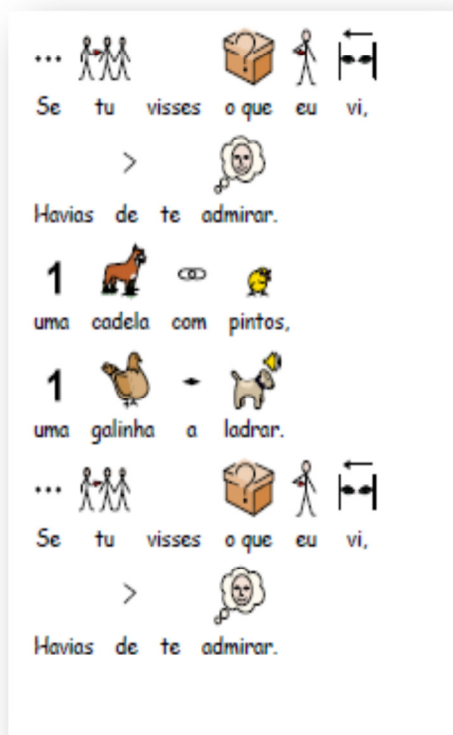
havas de te admirar.

Uma cobra a tirar água,

e um cavalo a dançar.

Se tu visses o que eu vi,  
 Havias de te admirar.  
 Uma abelha a grunhir,  
 e um porco a voar.

O cartaz da lengalenga fica exposto na sala das crianças. O cartaz tem o suporte de imagens para ajudar à memorização e o tamanho A3.



### 11ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção aos sons finais da palavra, identificando as rimas verso a verso.

A educadora lê a poesia e depois explica às crianças que a irá ler novamente e elas terão de prestar muita atenção de forma a identificarem as palavras que rimam em cada quadra.

A educadora lê a primeira quadra lentamente reforçando os sons que rimam e pergunta: quais são as palavras que rimam?

Depois passa à segunda e assim sucessivamente.

Tenho um cãozinho  
Chamado **Totó**  
Que me varre a casa  
E limpa o **pó**.

Tenho um gatinho  
Chamado **Fumaça**  
Que me lê uma história  
E come na **taça**.

Tenho uma vaquinha  
Chamada **Milú**  
Que me limpa os móveis  
E cuida do **peru**.



Tenho um periquito  
Chamado **Piolho**  
Que me limpa a chaminé  
E coze o **repolho**.


Tenho um peixinho  
Chamado **Palhaço**  
Quando vai às compras  
Usa sempre um **laço**.

Tenho uma porquinha  
Chamado **Joana**  
Que lava a loiça  
E me faz a **cama**.

Um dia escorregou  
E caiu no **chão**  
Oinc... oinc... oinc...  
Que grande **trambolhão!**



O cartaz da poesia fica exposto na sala das crianças. O cartaz tem o suporte de imagens para ajudar à memorização e é composto por 6 folhas A4.



 1 <sup>+</sup>  
Tenho um cãozinho





  
chamado Totó

   -   
que me varre a casa



**e**   
e limpa o pó.


 -   
Tenho um gatinho

   
chamado fumaça



   -   
que me lê uma história



**e**     
e come na taça.


 -   
Tenho uma vacinha

  
chamada Milú

      
que me limpa os móveis

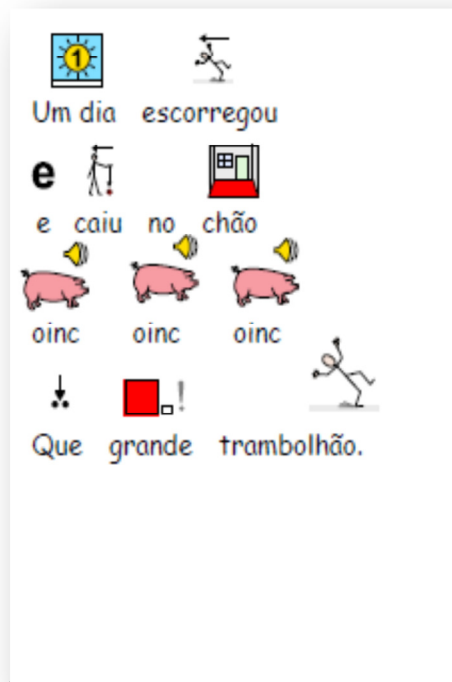
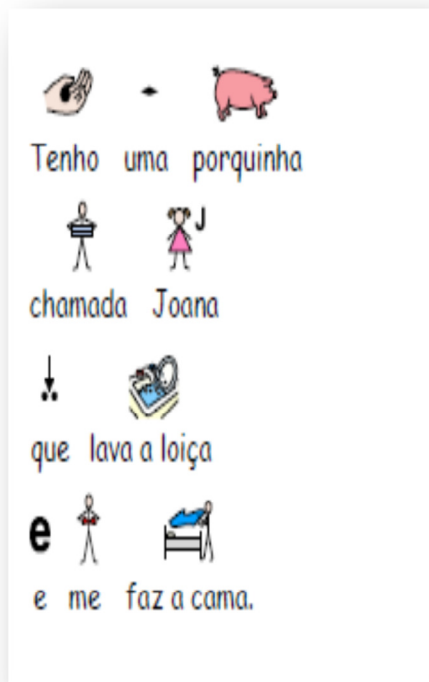
**e**    
e cuida do peru.

 1   
Tenho um periquito

  
Chamado Piolho

   -   
Que me limpa a chaminé

**e**  **O**   
e coze o repolho.



## 12ª Sessão

A educadora lê a poesia “Quem está no telhado?”, seguidamente as crianças inventam uma mimica para cada frase e a educadora volta a ler mas com o suporte da mimica, em seguida explica às crianças que irá ler apenas as perguntas e elas dão a resposta em coro.

Quem está no telhado?

Um gato assanhado.

Quem está na janela?

Uma pata amarela.

Quem está na varanda?

Um urso panda.

Quem está à porta?

Um burro da horta.

Quem está no jardim?

O lindo pinguim.

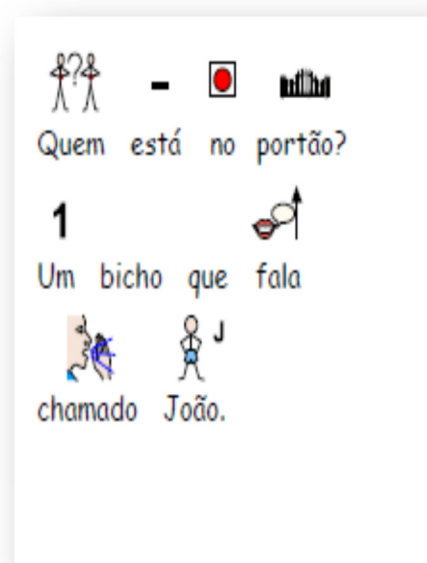
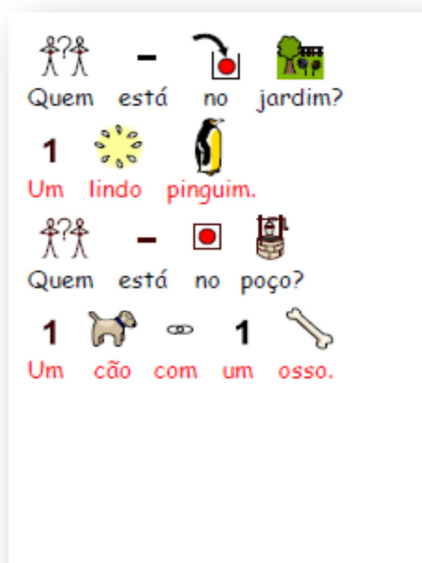
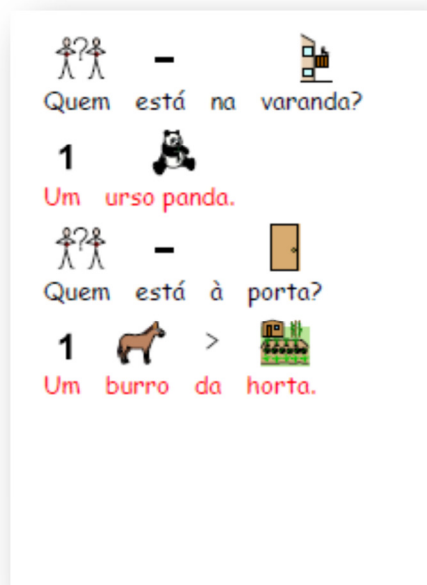
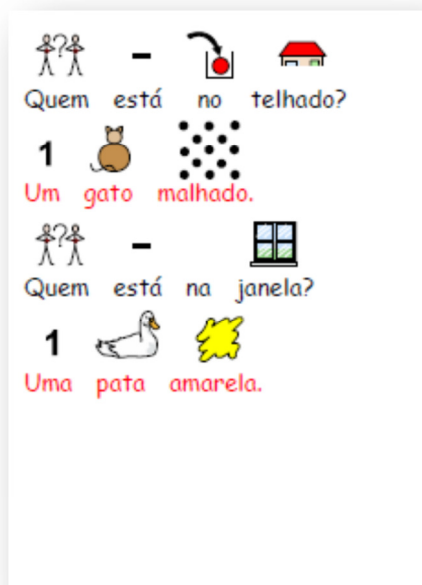
Quem está no poço?

Um cão com um osso.

Quem está no portão?

Um bicho que fala, chamado João.

O cartaz da poesia fica exposto na sala das crianças. O cartaz tem o suporte de imagens para ajudar à memorização e é composto por 4 folhas A4.



### **13ª Sessão**

Nesta sessão a educadora procurará, que as crianças se recordem das lengalengas e poesias trabalhadas, mediante a apresentação dos cartazes.

### **14ª Sessão**

Nesta sessão as crianças irão assistir a uma canção mimada sobre rimas.

A canção encontra-se no site [www.sitiodosmiudos.pt/](http://www.sitiodosmiudos.pt/) e chama-se “o jogo das rimas”.

*As crianças estão sentadas no chão e o visionamento será através do data show.*

*A canção será repetida para que as crianças a possam cantar.*

### **15ª Sessão**

Realização de fichas.

Neste exercício, pretende-se que as crianças individualmente apliquem o seu conhecimento sobre a identificação de rimas.

É fornecida a cada criança uma ficha em que têm de ligar com um traço as imagens que rimam.

Pincel/anel; mão/cão; pato/sapato; pé/boné; garrafa/girafa; martelo/castelo; sol/caracol.



### 16ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção à rima e vão escolhendo um animal verso a verso.

A educadora explica às crianças que se vão fazer versos e que elas têm de escolher um animal para ficar no verso.

Fazem uma roda e a educadora exemplifica o primeiro verso: Menina Andreia, quem te mimou?

E a criança tem de responder: Ex. Foi uma galinha que aqui passou.

Os versos são feitos com os nomes de todas as crianças e à medida que respondem vão andando na roda. Quando uma criança responde passa ao da sua direita.

Menino João, quem te mimou?

Foi uma abelha que aqui passou.

Menino António, quem te mimou?

Foi um cão que aqui passou.

Menina Maria, quem te mimou?


Foi um pato que aqui passou.





















## 17ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças individualmente apliquem o seu conhecimento sobre a identificação das sílabas finais.

É fornecida a cada criança uma ficha em que têm de pintar os pares das imagens que rimam.

Cachecol/caracol; bota/mota; camisola/bola; luvas/uvas; casaco/macaco; meia/sereia.

 Pinta os conjuntos cujas imagens rimam...

**Anexo H - Sessões de Intervenção (18 a 23) - Classificação e Manipulação da  
Sílabas Final**

## 18ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção à sílaba final dos seus nomes.

A investigadora elaborou versos para o nome de todas as crianças (60) e forneceu-os às educadoras. A educadora diz o verso e as crianças repetem em conjunto.

Ex:

O Dinis limpa o nariz

O Dário pula do armário

A Rita gosta de batata frita

## 19ª Sessão

Nesta sessão pretende-se que as crianças relembrem a sessão anterior. Cada criança vai dizer o verso do seu nome da sessão anterior até todas terem concluído.

## 20ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção à sílaba final da palavra, identificando-a e isolando-a do resto da sequência.










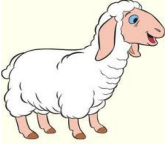

















A educadora apresenta às crianças um cartaz com três imagens. Seguidamente as crianças nomeiam-nas e depois a educadora enfatiza cada sílaba de cada palavra. Depois pergunta:

- Quais são as que acabam com o mesmo bocadinho?

Se for necessário ajuda e passa ao próximo cartaz (10 de tamanho A5).

Torta-bolo**ta**-pato; Ded**al**-bola-avent**al**; Raposa- banana- casa; Copo- sapo- balão; Ovel**ha**- abel**ha**-chapéu; Alho- sabonete-coel**ho**; Cebola-rosa-vela; Joani**nh**a-andor**inh**a-gato; Pato-pret**o**-colher; Corda-mesa-espada



## 21ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças adivinhem a sílaba final da palavra.

A educadora conta às crianças, que havia uma fada que gostava de dar coisas às pessoas, mas que tinha uma maneira estranha de falar, porque comia o último bocadinho das palavras.

A educadora finge ser a fada e pergunta a uma criança o que é jané? Se a criança acertar entrega-lhe o cartão e passa a outra. Se a criança não conseguir pede ajuda ao grupo e entrega-lhe o cartão na mesma.

ca-ne-ta; es-ca-da; me-ni-no; no-ve-lo; me-ni-na; to-ma-te; ca-va-lo; sa-pa-to;  
ma-ca-co; pa-ne-la; ce-re-ja; bo-ne-ca; mo-ran-go; ja-ne-la; la-ran-ja; ba-na-na;  
ca-dei-ra; ca-me-lo; bo-la-cha; ca-der-no; pi-ja-ma; ca-mi-sa; ca-che-col;  
pan-tu-fas; pa-lha-ço;





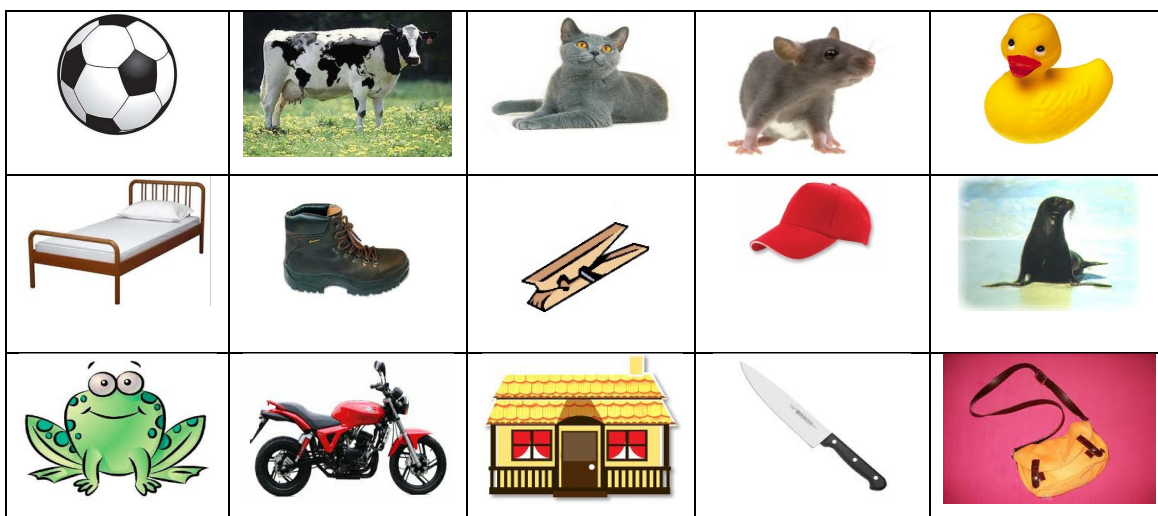
## 22ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças agreguem uma sílaba final à sílaba que lhe é fornecida.

A educadora enfatiza a primeira sílaba de cada palavra. Depois pergunta: Qual é a palavra?

Depois oferece o cartão à criança. Se a criança não conseguir pede ajuda ao grupo e entrega-lhe o cartão na mesma. Se a criança disser uma palavra correta mas que não conste nos cartões, a educadora diz que está certo, mas que também pode ser .... E diz o nome da imagem e entrega-lhe o cartão.

Bo – la; va – ca; ga – to; ra – to; pa - to; ca – ma; bo – ta; mo – la; bo – né; fo – ca; sa – po; mo – ta; ca – sa; fa – ca; ma – la; co – po; si – no; pe - na; bo – lo; da – do; sa – co; ve – la; me – sa; ro –sa ; va – so.





### 23ª Sessão

Realização de fichas.

Neste exercício, pretende-se que as crianças individualmente apliquem o seu conhecimento sobre a identificação da sílaba final.

É fornecida a cada criança uma ficha em que têm de ligar com um traço as imagens que têm a mesma sílaba final.

Cebola/janela; coelho/milho; galinha/unha; corda/roda; bolo/cavalo; palhaço/laço.



**Anexo I - Sessões de Intervenção (24 a 29) - Classificação e Manipulação da Sílabas Inicial**

## 24ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção à sílaba inicial da palavra, identificando-a e isolando-a do resto da sequência.

Nesta atividade, pretende-se que as crianças formem uma palavra a partir de uma sílaba inicial.

A educadora sugere às crianças uma sílaba:

Vamos pensar em palavras que começam por BÁ

Agora por BÓ

Agora por PÁ

Agora por MÁ,

Agora por PÓ, etc.

As crianças têm de dizer palavras com a sílaba sugerida.

## 25ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção à sílaba inicial da palavra, identificando-a e isolando-a do resto da sequência.

A educadora apresenta às crianças um cartaz com três imagens, primeiro, as crianças nomeiam-nas e depois a educadora enfatiza cada sílaba de cada palavra, seguidamente pergunta:

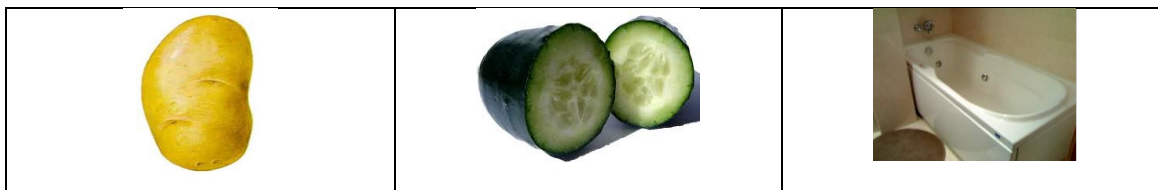
- Quais são as que começam pelo mesmo bocadinho?














Se for necessário ajuda e passa ao próximo cartaz (10 de tamanho A3).

Batata-pepino-banheira; Boneca-sapato-botão; Livro-camelo-limão;

Melão- laranja-menina; Martelo-tesoura-televisão; Rosa-roda-bicicleta;

Pijama-prato-pião; Sapo-barco-saco; Mapa-mala-girafa; Crocodilo-bolacha-borracha;




**26ª Sessão**

Igual à sessão anterior, mas com dez cartazes diferentes.

Casa-capa-almofada; Bola-chapéu-bota; Pato-pá-rebuçado; Bolo-galo-gato;  
 Mola-lápis-mota; Livro-nariz-navio; Cama-mesa-cadeira; Colher-burro-cobertor;  
 Sofá-faca-fada; Caneta-morango-cavalo;

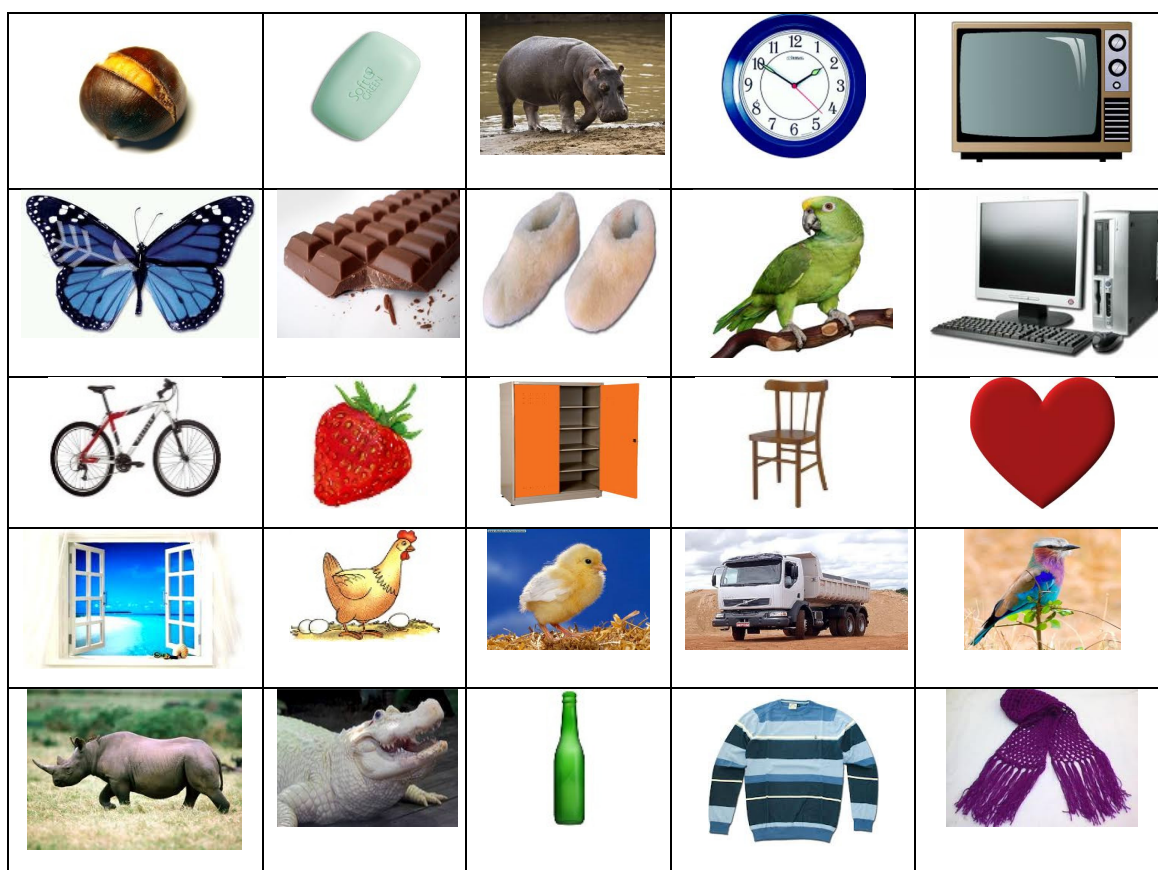
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		

## 27ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças adivinhem a sílaba inicial da palavra.

A educadora conta novamente a história da fada, mas desta vez ela come o bocadinho inicial da palavra.

**C**as tanha; **S**a bonete; **H**i popótamo; **R**e lógio; **T**e levisão; **B**or boleta; **M**o rango;  
**C**ho colate; **P**an tufas; **P**a pagaio; **C**om putador; **B**i cicleta; **A**r mário; **C**a deira;  
**C**o ração; **J**a nela; **G**a linha; **P**in taínho; **C**a mião; **P**a ssarinho; **R**i noceronte;  
**C**ro codilho; **G**a rrafa; **C**a misola; **C**a checol;



## 28ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças adivinhem os nomes dos colegas tendo como pista a primeira sílaba do nome.

A educadora escolhe uma criança e diz: - Estou a pensar no nome de alguém, que começa por..... “diz a primeira sílaba”. Se ninguém conseguir a educadora ajuda.

O jogo continua, até terem adivinhado todos os nomes dos colegas.

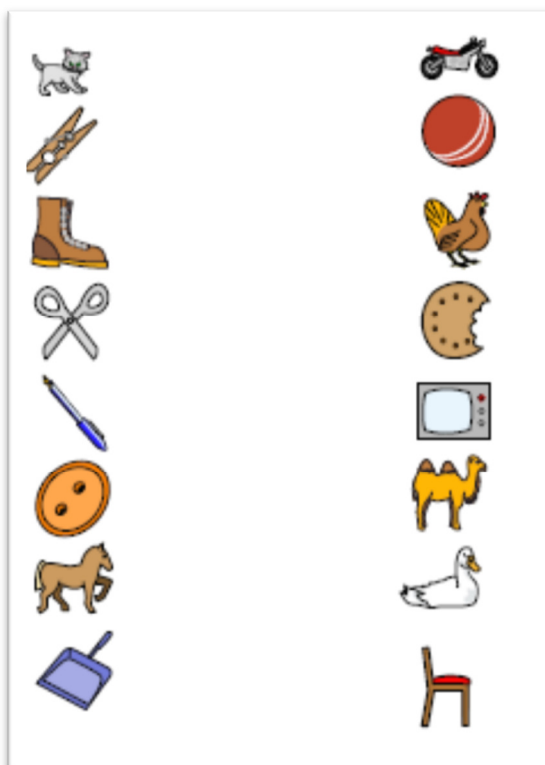
## 29ª Sessão

Realização de fichas.

Neste exercício, pretende-se que as crianças individualmente apliquem o seu conhecimento sobre a identificação da sílaba inicial.

É fornecida a cada criança uma ficha em que têm de ligar com um traço as imagens que têm as mesmas sílabas iniciais.

Gato/galinha; mola/mota; bota/bola; tesoura/televisão; caneta/cadeira; botão/bolacha; cavalo/camelo; pá/pato.



**Anexo J** - Sessões de Intervenção (30/48) - Classificação e Manipulação do Fonema Inicial

### **30ª Sessão**

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção ao fonema inicial da palavra, identificando-o e isolando-o do resto da sequência.

As crianças deverão ser capazes de reconhecer os seus nomes, quando a educadora o diz, suprimindo o seu primeiro som.

A educadora seleciona uma criança e altera o seu nome removendo o primeiro som. Por exemplo João transforma-se em “oão”, Carlos transforma-se em “arlos”, quando a educadora pronunciar o nome as crianças, estas devem-se identificar.

### **31ª Sessão**

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção ao som consonântico que é repetido na rima (aliteração), identificando-o e isolando-o do resto da sequência.

A educadora mostra o cartaz às crianças.

Depois de ouvirem a lengalenga do “papá” as crianças repetem-na até a memorizarem. Depois a educadora pergunta qual o som que é repetido muitas vezes.

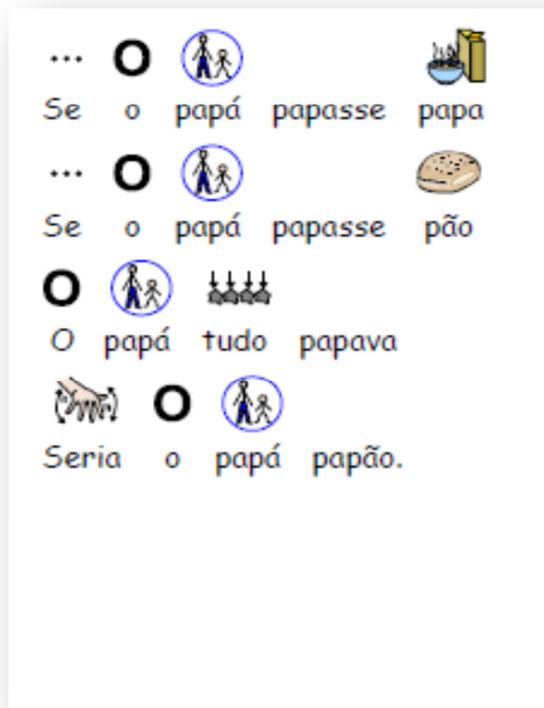
Se o papá papasse papa

Se o papá papasse pão

O papá tudo papava

Seria o papá papão

O cartaz fica exposto na sala das crianças. O cartaz tem o suporte de imagens para ajudar à memorização e o tamanho A4.



### 32ª Sessão

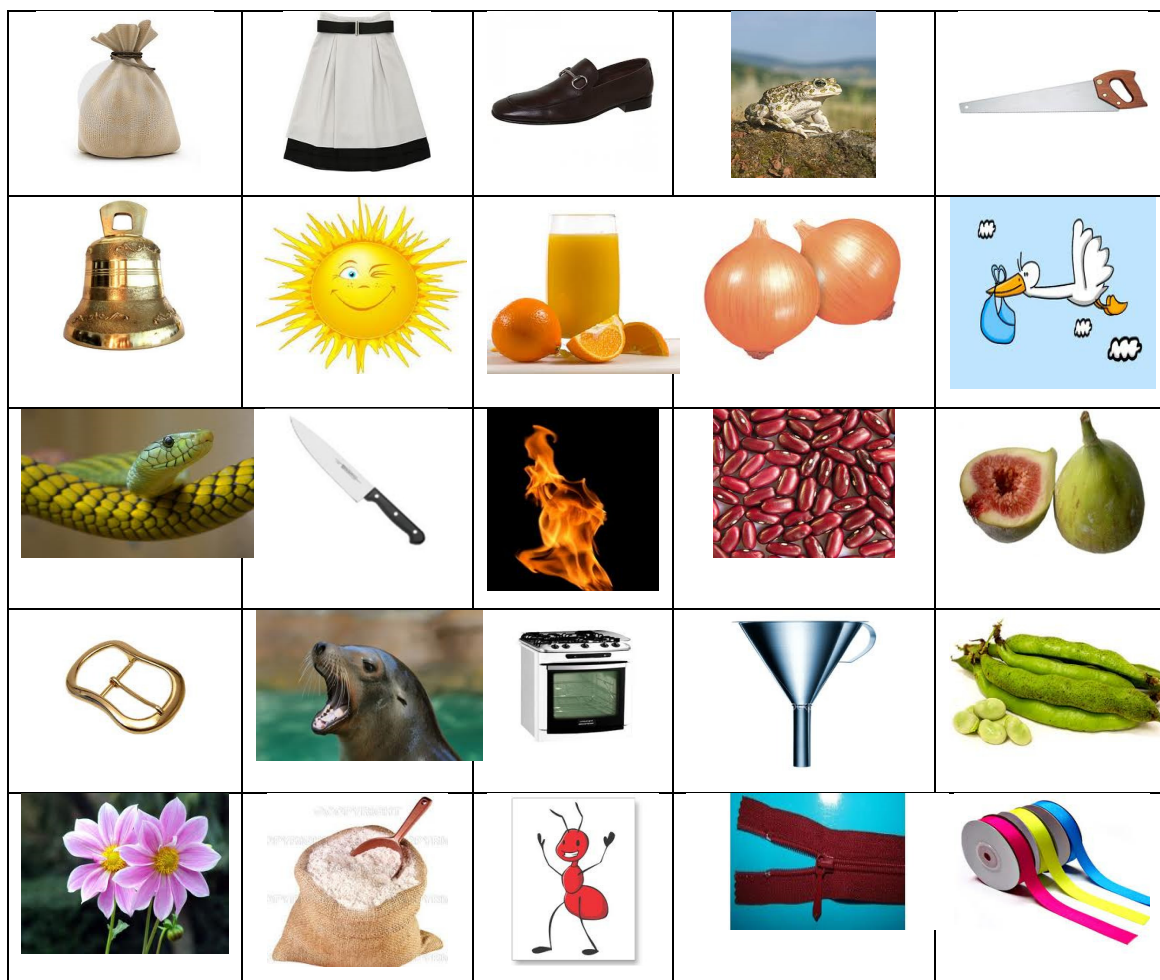
Nesta atividade as crianças são levadas a agrupar palavras em função do som inicial.

A educadora explica às crianças que a Sara e o Fábio são muito amigos e resolveram ir às compras juntos, mas a Sara só pode comprar coisas com o primeiro som do seu nome e o Fábio também.

Cada um tem um saco para as compras e os meninos vão ajudá-los a fazer as compras. A educadora mostra os sacos às crianças que são de cores distintas (Verde e Cinzento).

A educadora encarrega-se de tirar as imagens (tamanhoA3), uma a uma, da caixa e de as mostrar às crianças. As crianças vão dizer a palavra representada, identificar o som inicial e dizer em que saco de compras deve ser inserido.

Saco; Saia; Sapato; Sapo; Serra; Sino; Sol; Sumo; Cebola; Cegonha; Serpente; Faca; Fogo; Feijão; Figo; Fivela; Foca; Fogão; Funil; Favas; Flor; Farinha; Formiga; Fecho; Fita;



### 33ª Sessão

Realização de fichas.

Neste exercício, pretende-se que as crianças individualmente apliquem o seu conhecimento sobre a identificação do fonema inicial.

É fornecida a cada criança uma ficha em que têm de ligar com um traço as imagens que têm o mesmo fonema inicial.

Coelho/caracol; porco/pinguim; bolo/batata; Avião/abelha; chávena/ chuva; Faca/feijão.



### 34ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção ao som consonântico que é repetido na rima (aliteração), identificando-o e isolando-o do resto da sequência.

A educadora mostra o cartaz às crianças.

Depois de ouvirem a lengalenga: “O rato roeu” as crianças repetem-na até a memorizarem. Depois a educadora pergunta qual o som que é repetido muitas vezes.

O rato roeu

A rolha da garrafa

Do rei da Rússia

O cartaz fica exposto na sala das crianças. O cartaz tem o suporte de imagens para ajudar à memorização e é tamanho A4.



### 35ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção ao som consonântico que é repetido na rima (aliteração), identificando-o e isolando-o do resto da sequência.

A educadora mostra o cartaz às crianças.

Depois de ouvirem a lengalenga do “a aranha arranha” as crianças repetem-na até a memorizarem. Em seguida, a educadora pergunta qual o som que é repetido muitas vezes.

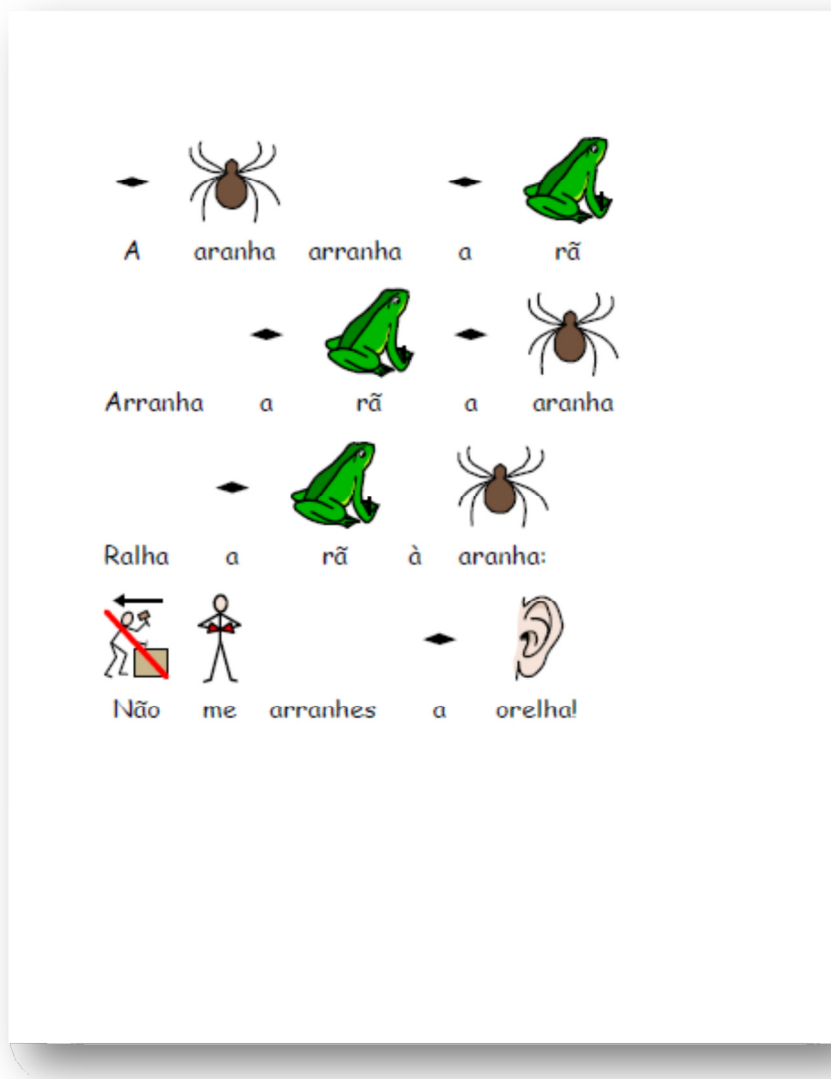
A aranha arranha a rã

Arranha a rã a aranha

Ralha a rã à aranha:

Não me arranhes a orelha!

O cartaz fica exposto na sala das crianças. O cartaz tem o suporte de imagens para ajudar à memorização e é de tamanho A4.

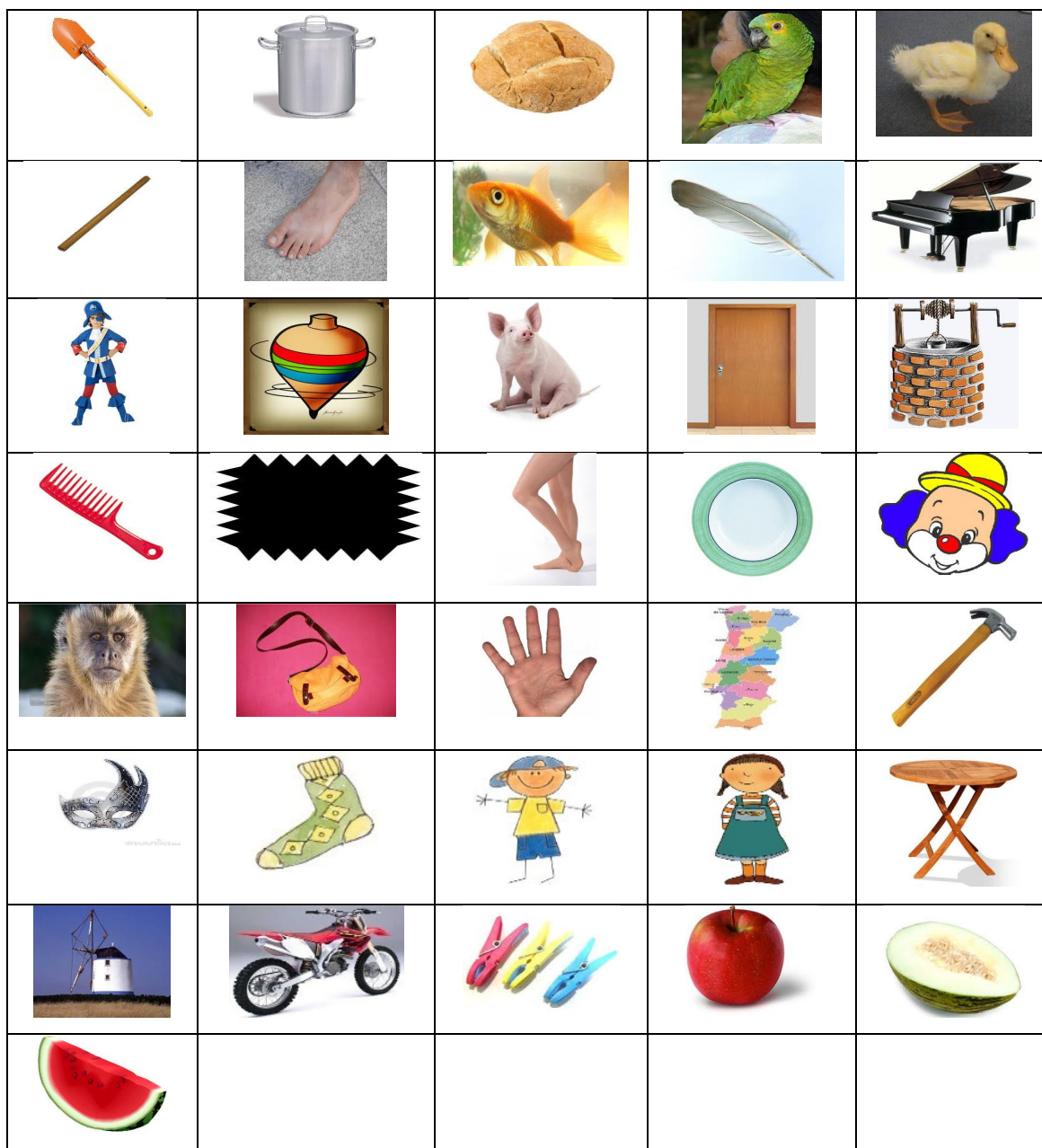


### 36ª Sessão

Igual à história da sessão 32ª mas desta vez com as letras P e M do Paulo e da Maria.

Pá; Panela; Pão; Papagaio; Pato; Pau; Pé; Peixe; Pena; Piano; Pirata; Pião; Porco; Porta; Poço; Pente; Preto; Pernas; Prato; Palhaço Macaco; Mala; Mão;

Mapa; Martelo; Máscara; Meia; Menino; Menina; Mesa; Moinho; Mota; Mola;  
Maçã; Melancia; Melão;



### 37ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção ao som consonântico que é repetido na rima (aliteração), identificando-o e isolando-o do resto da sequência.

A educadora mostra o cartaz às crianças.

Depois de ouvirem a lengalenga “pinga a pipa” as crianças repetem-na até a memorizarem. Em seguida, a educadora pergunta qual o som que é repetido muitas vezes.

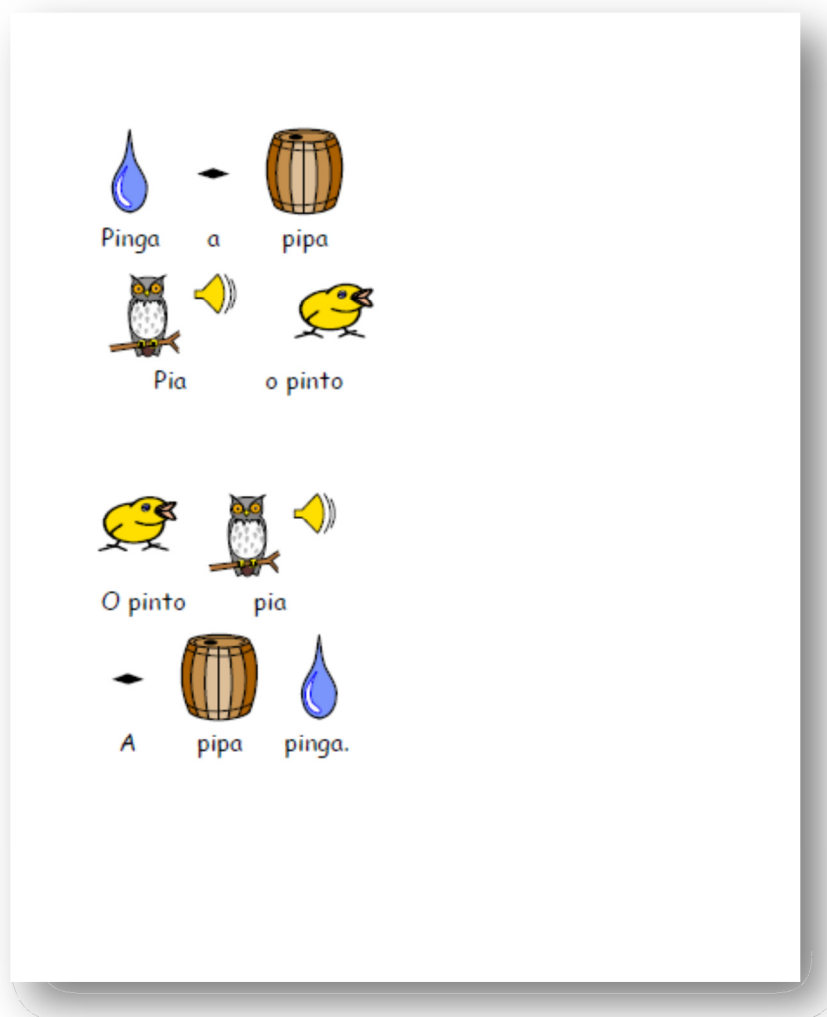
O cartaz fica exposto na sala das crianças. O cartaz tem o suporte de imagens para ajudar à memorização e é de tamanho A4.

Pinga a pipa

Pia o pinto

O pinto pia

A pipa pinga



### 38ª Sessão

Nesta sessão a educadora procurará, que as crianças se recordem das rimas com aliteração, mediante a apresentação dos cartazes.

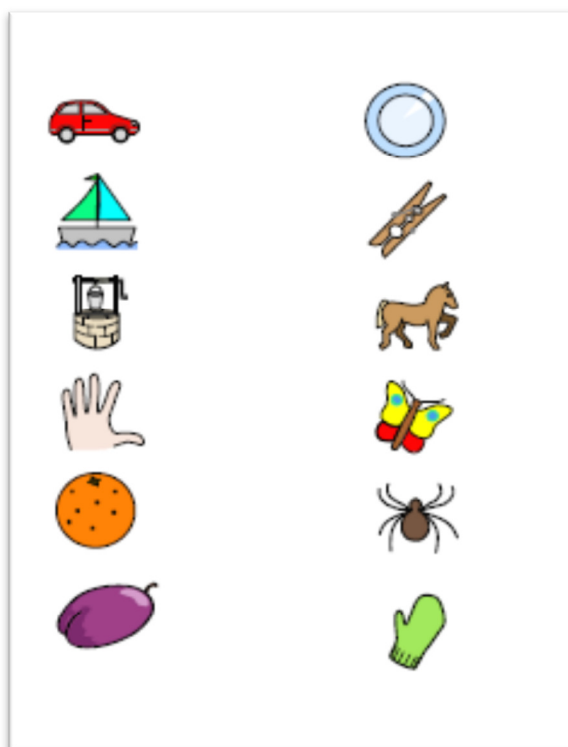
### 39ª Sessão

Realização de fichas.

Neste exercício, pretende-se que as crianças individualmente apliquem o seu conhecimento sobre a identificação do fonema inicial.

É fornecida a cada criança uma ficha em que têm de ligar com um traço as imagens que têm o mesmo fonema inicial.

Carro/cavalo; barco/borboleta; poço/prato; mão/mola; Laranja/luva; Ameixa/aranha.



### 40ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção ao fonema inicial da palavra, substituindo-o por outro.

A educadora ensina às crianças a canção do Manuel Cuco e posteriormente propõe a substituição do fonema inicial.

O meu pai é Manuel Cuco, o meu pai é Manuel Cuco

Minha mãe, mãe, mãe, minha mãe, mãe, mãe,

Minha mãe, Cuca Maria.

Lá em casa tudo é Cuco, lá em casa tudo é Cuco,

Tudo é, é, é, tudo é, é, é,

Tudo é uma cucaria.

O meu pai é Manuel Duco, o meu pai é Manuel Duco

Minha mãe, mãe, mãe, minha mãe, mãe, mãe,

Minha mãe, Duca Maria.

Lá em casa tudo é Duco, lá em casa tudo é Duco,

Tudo é, é, é, tudo é, é, é,

Tudo é uma Ducaria.

O meu pai é Manuel Puco, o meu pai é Manuel Puco

Minha mãe, mãe, mãe, minha mãe, mãe, mãe,

Minha mãe, Puca Maria.

Lá em casa tudo é Puco, lá em casa tudo é Puco,

Tudo é, é, é, tudo é, é, é,

Tudo é uma Pucaria.

O meu pai é Manuel Tuco, o meu pai é Manuel Tuco

Minha mãe, mãe, mãe, minha mãe, mãe, mãe,

Minha mãe, Tuca Maria.

Lá em casa tudo é Tuco, lá em casa tudo é Tuco,

Tudo é, é, é, tudo é, é, é,

Tudo é uma Tucaria.

#### **41ª Sessão**

Nesta atividade as crianças são levadas a agrupar palavras em função do som inicial.

A educadora distribui a cada criança um cartão com uma imagem, as crianças vêem os cartões e identificam o som inicial para si.

A educadora escolhe uma criança que diz em voz alta o som inicial, todas as que têm imagens com o mesmo som vão para o pé dela e formam um grupo, dando as mãos. A educadora verifica se os sons estão corretos.

Em seguida é chamada outra criança, até terminarem os cartões.

Moinho; Mota; Mola; Maçã; Melão;

Pá; Panela; Pão; Papagaio; Pato;

Sino; Sol; Sumo; Cebola; Cegonha;

Fivela; Foca; Fogão; Funil; Favas;

Bolo; Burro; Barco; Bola; Banana;

#### 42ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção ao fonema inicial da palavra, identificando-o e isolando-o do resto da sequência.

A educadora apresenta às crianças um cartaz com três imagens, primeiro, as crianças nomeiam-nas e depois a educadora enfatiza o som inicial de cada palavra, seguidamente pergunta:

- Quais são as que começam pelo mesmo som?

Se for necessário ajuda e passa ao próximo cartaz (10cartazes de tamanho A3).

Chávena-chuva-bola; Sapato- copo- serpente; Casa-burro-bota; Colher-neve-nuvem; Porta-pato-banco; Galinha- cão gato; Macaco-barco-bolo; Mala-minhoca-tigre; Dado-cavalo-corda; Feijão- panela- favas.

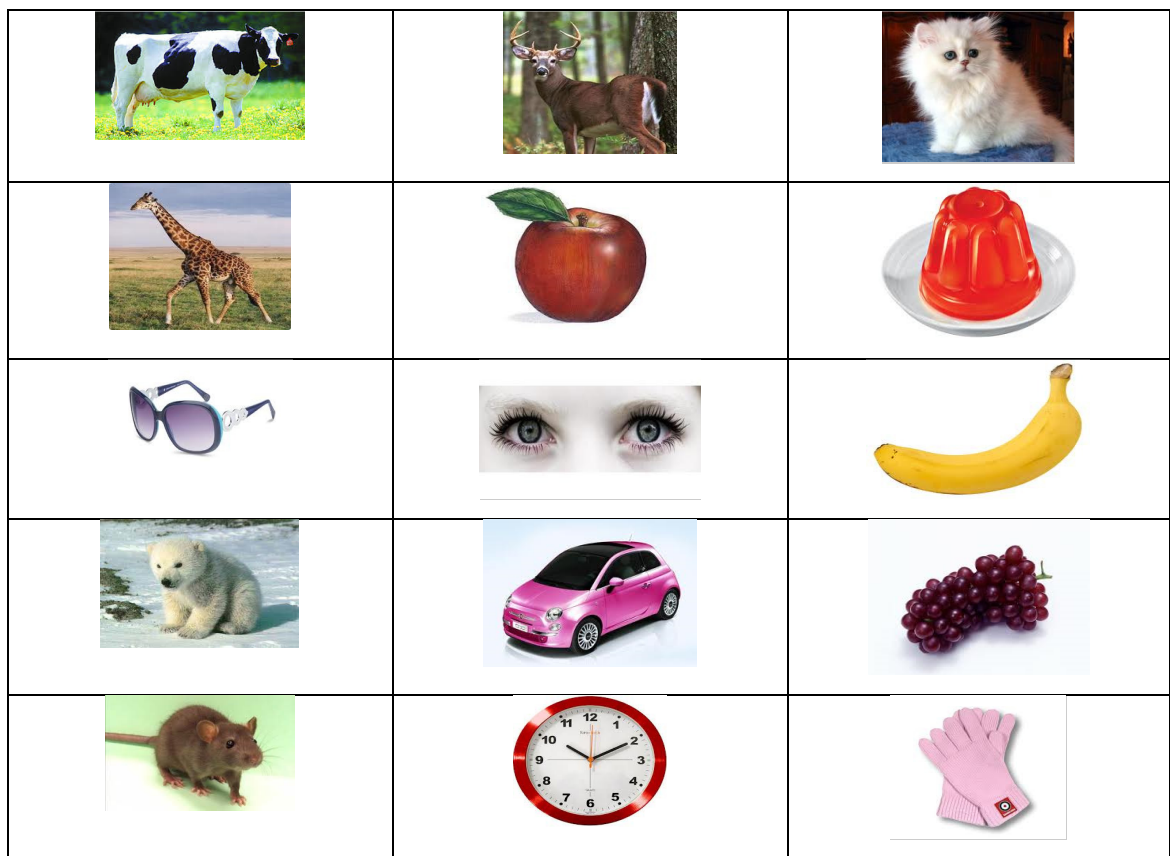
		
		

### 43ª Sessão

Igual à sessão anterior, mas com dez cartazes diferentes.

Telhado-cão- tambor; Água-água-tomate; Estrela- elefante- sabonete; Batata-  
 panela-bola; Cama- colher- sapo; Vaca-veado-gato; Girafa- maçã- gelatina;  
 Óculos-olhos-banana; Urso- carro-uvas; Rato- relógio- luvas;



#### 44ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças apliquem o seu conhecimento sobre a identificação do fonema inicial.

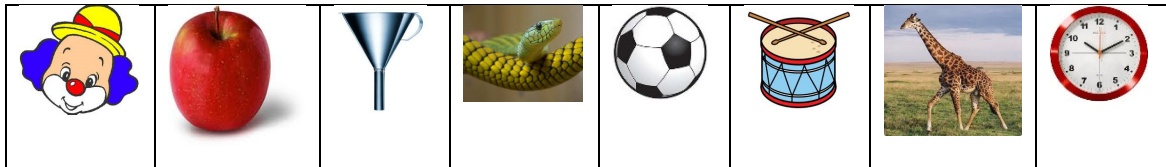
A educadora dá a uma criança um jogo dos “Quantos Queres”, esta escolhe outra e pergunta-lhe quantos queres?

A primeira criança move o jogo até ao número desejado e pede que seja escolhida uma cor, a cor corresponde a uma imagem, a criança enfatiza o primeiro som da imagem (se for necessário a educadora ajuda) e a segunda criança tem de verbalizar uma palavra com aquele som (se sair palhaço, tem que dizer uma palavra que inicie com o som P).

Depois a segunda criança toma o lugar da primeira e assim consecutivamente.

Cores disponíveis: Roxo, amarelo, verde, vermelho, laranja, azul, rosa e preto.

Imagens: Funil, bola, tambor, palhaço, serpente, maçã, relógio, girafa.




### 45ª Sessão











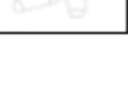

Realização de fichas.

Neste exercício, pretende-se que as crianças individualmente apliquem o seu conhecimento sobre a identificação do fonema inicial.

É fornecida a cada criança uma ficha em que têm de ligar com um traço as imagens que têm o mesmo fonema inicial.

Árvore/águia; botas/boneco; cachecol/casaco; gorro/galo; luvas/livro; meias/maçã.


**Liga as imagens que começam pelo mesmo som/ letra...**

### 46ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção ao fonema inicial da palavra, suprimindo-o do resto da sequência.

As crianças deverão ser capazes de suprimir o primeiro som dos seus nomes.  
A educadora seleciona uma criança e pede-lhe para remover o primeiro som do nome:

Agora o João vai “comer o som “je” do seu nome.

Agora a Rita vai “comer o som “Re” do seu nome.

#### 47ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção ao fonema inicial da palavra, identificando-o e isolando-o do resto da sequência.

As crianças deverão ser capazes de suprimir o primeiro som da palavra e verbalizar os sons restantes. A educadora mostra a imagem às crianças e enfatiza o som inicial XXX apéu, todas as crianças repetem.

Depois escolhe uma criança e pede-lhe que “coma” o XXX e pergunta-lhe como vai ficar: - Vai ficar “Apéu”.

Se for necessário ajuda, em seguida é chamada outra criança, até terminarem os cartões.

Mala; Casa; Vela; Foca; Luvas; Janela; Galinha; Garrafa; Chocolate; Morango; Cadeira; Bota; Dado; Cama; Vaca; Mola; Vaso; Sino; Sapo; Mota; Faca; Pato; Boné; Copo; Camisola.





### 48ª Sessão

Igual à sessão anterior mas com outras imagens

Rato; Boca; Bola; Saco; Gato; Sapato Bolacha; Cão; Melão; Sol; Novelo; Camelo; Macaco; Caneta; Laranja; Panela; Cavalo; Tomate; Banana; Camisa; Fogão; Dente; Pijama; Figo; Carro.





**Anexo K - Sessões de Intervenção (49/51) - Classificação do Fonema Final**

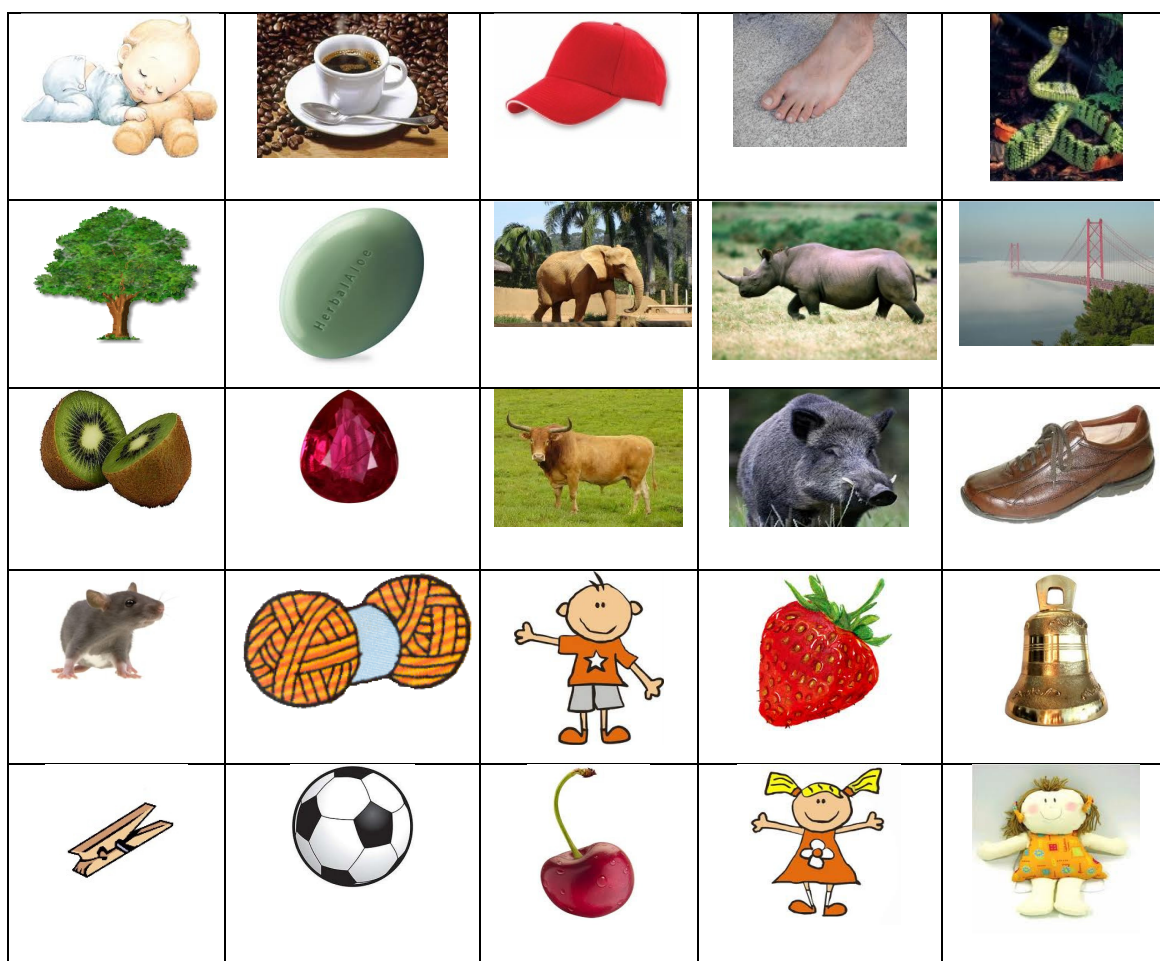
## 49ª Sessão

Neste exercício, pretende-se que as crianças prestem atenção ao fonema final da palavra, identificando-o e isolando-o do resto da sequência.

A educadora distribui a cada criança um cartão com uma imagem, as crianças vêem os cartões e identificam o som final para si.

A educadora escolhe uma criança que diz em voz alta o som final, todas as que têm imagens com o mesmo som vão para o pé dela, formam um grupo e dão as mãos. A educadora verifica se os sons são corretos.

Bebé; Café; Boné; Pé; Serpente; Árvore; Sabonete; Elefante; Rinoceronte; Ponte; Kiwi; Rubi; Boi; Javali; Sapato; Rato; Novelo; Menino; Morango; Sino; Mola; Bola; Cereja; Menina; Boneca.



## 50ª Sessão

Repetição da 49ª mas se sair à criança a mesma palavra, esta é trocada.

## 51ª Sessão

Realização de fichas.

Neste exercício, pretende-se que as crianças individualmente apliquem o seu conhecimento sobre a identificação do fonema final. É fornecida a cada criança uma ficha em que têm de ligar com um traço as imagens que têm o mesmo fonema final.

Prenda/lua; moinho/pau; pé/café; avó/trenó; elefante/tigre.

