



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

**Efeitos do Treino da Consciência Fonológica em Crianças  
Pré-Escolares, Com e Sem Problemas de Linguagem**

**Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação  
- Especialidade em Educação Especial -**

**TÂNIA FILIPA MONIZ FERNANDES**

**2011**



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

**Efeitos do Treino da Consciência Fonológica em Crianças  
Pré-Escolares, Com e Sem Problemas de Linguagem**

**Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação  
- Especialidade em Educação Especial -**

**Sob a orientação de: PROFESSOR DOUTOR JOÃO ROSA**

**TÂNIA FILIPA MONIZ FERNANDES**

**2011**

*“ Para achar o acesso ao código, é preciso, tal como uma porta, encontrar a chave que se adapte à fechadura. A chave que pode abrir a fechadura do código alfabético é a descoberta do fonema”.*

Morais (1997, p.78)

## **AGRADECIMENTOS**

Chegando ao final desta caminhada, que foi fulcral para mim, tanto a nível pessoal como profissional, gostaria de agradecer a todas as pessoas que contribuíram de forma direta ou indiretamente, para tornar este estudo e acima de tudo este sonho uma verdadeira realidade.

O primeiro agradecimento é dirigido, de imediato, ao meu orientador, Professor Doutor João Rosa que, com a sua enorme competência desde o primeiro momento, se mostrou disponível em me ajudar e orientar nesta investigação. Orientou cientificamente este estudo com estímulo, principalmente no descobrir trilhos ao longo do processo de aprendizagem e na tomada de decisão. Agradeço toda a sua disponibilidade, o inestimável apoio e as sugestões que teceu, o precioso auxílio na melhoria de aspetos estruturais, dando a este estudo uma maior qualidade e rigor científico.

Quero também agradecer à Professora Doutora Margarida Pocinho e especialmente ao Doutor Armando Correia, por toda a colaboração que me prestaram quando lhes foi solicitada a autorização para utilizar as Provas de Segmentação Linguística e o programa de treino correspondentes ao projeto “Do Berço às Letras” da Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira.

Agradeço igualmente à Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação da Região Autónoma da Madeira, o fornecimento de dados referentes às crianças com necessidades educativas especiais e, acima de tudo, à Doutora Maria José Camacho.

Um especial obrigado a todos os diretores, educadores de infância e encarregados de educação dos diferentes estabelecimentos de ensino que aceitaram colaborar comigo neste estudo.

A todas as pessoas que desempenham funções na Instituição Particular de Solidariedade Social, em especial à diretora, pela autorização desta investigação e às educadoras Marina e Raquel, pela cooperação e ajuda que me prestaram.

À Irmã Celina, diretora da escola onde desempenho funções, por me ter permitido uma flexibilidade de horário no sentido de frequentar este mestrado.

Agradeço a todos os docentes envolvidos na vertente curricular do curso de mestrado pelos conhecimentos ministrados e pela enorme capacidade de transmissão dos mesmos, dotando-me com uma rica bagagem.

Agradeço a todas as minhas colegas de profissão, à Betty Sousa por todo o apoio prestado e especialmente à professora Inês pela partilha de ideias, ajuda na adaptação dos instrumentos e acima de tudo na criação de maiores laços de amizade.

Quero agradecer, igualmente, ao meu amigo José por tudo o quanto que me incentivou durante todo o percurso a não desistir e em todos os momentos de maior ansiedade.

Reconheço a minha gratidão ao meu amigo Xavier pela ajuda na análise de dados do PASW, à Dércia Farinha por tornar a minha tese mais bonita a nível informático e à Marta Faria, pela disponibilidade e imediatismo demonstrado em colaborar na tradução do resumo.

À minha amiga Liana, colega do curso de mestrado agradeço toda partilha de experiências, medos, anseios e expectativas.

À minha irmã agradeço pelo enorme carinho, pela preciosa amizade, pela troca de ideias, pelo grandioso espírito de força, paciência e cooperação mútua em toda esta caminhada.

O maior e mais profundo agradecimento é dirigido à minha mãe, pela atenção, afeto, força e apoio que me deu em mais esta etapa da minha vida e também pelo facto de me ter ensinado a viver cada momento de forma otimista e promissora. Agradeço acima de tudo a sua compreensão e incentivo, porque sempre acreditou em mim e deu-me uma força e uma coragem inesquecível acreditando que todos os meus sonhos podem ser concretizados. À minha querida mãe dedico esta tese.

A todos os que aqui não foram mencionados, mas que sabem que ocupam um lugar muito especial no meu coração, expresso o meu enorme voto de gratidão!

Finalizo com um agradecimento único e especial às crianças, pois sem elas esta investigação não teria sentido.

A todos Vós um Bem-Haja!

## **Efeitos do Treino da Consciência Fonológica em Crianças Pré-Escolares, Com e Sem Problemas de Linguagem**

**Resumo:** Este estudo de intervenção tem como objetivo avaliar o efeito de um programa de estimulação da Consciência Fonológica em crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem.

Os programas de intervenção em Consciência Fonológica são exequíveis e devem ser implementados precocemente, tal como é sugerido por Capovilla e Capovilla (2000) e Nunes (2009), influenciando positivamente na futura aquisição da leitura e da escrita. Da mesma forma Sim-Sim, Duarte, Barbeito e Pereira (2010) enaltecem a importância da aquisição desta competência dando especial enfoque às “Metas de Aprendizagem”, na promoção da continuidade entre ciclos de ensino.

Neste estudo participaram 62 crianças de cinco e seis anos de idade, a frequentar sete estabelecimentos de ensino pré-escolar, divididas em três condições experimentais: a) Grupo Experimental 1 (crianças sem problemas de linguagem); b) Grupo Experimental 2 (crianças com problemas de linguagem e da fala); c) Grupo de Controlo, sem intervenção em Consciência Fonológica. Os dois grupos experimentais foram sujeitos a uma intervenção em Consciência Fonológica.

Os instrumentos utilizados foram a Prova de Segmentação Linguística (Jiménez e Ortiz, 1995) e o Programa de Treino da Consciência Fonológica (Silva, 2002).

Globalmente, os resultados obtidos revelaram uma significativa superioridade das crianças dos dois grupos experimentais em algumas das sub-competências medidas, quando comparadas com o grupo de controlo.

Comprovou-se ainda que o efeito da intervenção era específico dado que todos os grupos continuaram equivalentes numa variável não trabalhada (nível aritmético).

Conclui-se assim que é possível estimular alguns aspetos relevantes do desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças de idade pré-escolar, com e sem problemas de linguagem, antes da iniciação formal à leitura e à escrita.

**Palavras-chave:** treino da Consciência Fonológica; pré-escolar; problemas de linguagem e da fala; desenvolvimento da Consciência Fonológica; leitura e escrita.

## **The Effects of Phonological Awareness Training on Pre-School Children, With and Without Language Difficulties**

**Abstract:** This intervention study aims to evaluate how effective is a programme of phonological awareness training with pre-school children, with and without language difficulties. Capovilla and Capovilla (2000) and Nunes (2009) stress the feasibility of such training programmes and their impact, later on, on the acquisition of reading and spelling. Similarly, Sim-Sim, Duarte, Barbeito and Pereira (2010) refer to the importance of achieving a certain level of phonological awareness competence, and give especial attention to the “Learning Targets”, aimed at promoting the continuity among education cycles.

The participants were 62, five and six-year-old children, attending seven pre-schools. They were allocated to three conditions: Two experimental groups (1- without language difficulties; 2 - with language and speech difficulties) and a Control Group. The experimental groups were the object of an intervention with training in phonological awareness. The control group received no intervention.

Children were assessed with the Prova de Segmentação Linguística (Jiménez e Ortiz, 1995) and the Programa de Treino da Consciência Fonológica (Silva, 2002).

Overall, the results revealed a significant superiority of the two experimental groups in some of the sub-competences assessed, when compared with the control group.

It was also shown that the effects of the training were specific, once the groups remained equivalent in a variable that was not worked (arithmetic).

Therefore, this study provides evidence that it is possible to stimulate some relevant Phonological Awareness sub-competences in pre-school children, with and without language difficulties, before they formally initiate the learning of reading and spelling.

**Key Words:** Training in Phonological Awareness; pre-school; language and speech difficulties; development of Phonological Awareness; reading and spelling.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	iv
Resumo .....	vi
Abstract .....	vii
Índice de Figuras .....	xi
Índice de Quadros .....	xii
Índice de Anexos .....	xiii
Lista de Siglas .....	xiv

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

<b>CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>3</b>
---	----------

1. Conceito de Consciência Fonológica.....	3
1.1. Desenvolvimento Fonológico.....	5
1.2. Avaliação da Consciência Fonológica .....	8
1.3. Treino da Consciência Fonológica no Pré-Escolar .....	13
1.4. Problemas de Linguagem em Crianças com NEE .....	18
1.5. Consciência Fonológica e Problemas de Linguagem em Crianças com NEE (Desvios Fonológicos).....	24
1.6. Síntese das Conclusões da Revisão da Literatura:.....	26

<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA .....</b>	<b>28</b>
--	-----------

2.1. Objetivos e Hipóteses do estudo .....	28
2.2. Participantes.....	28
2.3. Design do Estudo .....	31
2.3.1. Variáveis do Estudo .....	32
2.4. Procedimentos e Materiais utilizados.....	32
2.4.1. Primeira Fase: O Pré-teste.....	35
2.4.1.1. Tarefa de Segmentação Léxica .....	36
2.4.1.2. Tarefa de Consciência Intrassilábica .....	37
2.4.1.3. Tarefa de Omissão de Sílabas, com indicação de posição .....	40
2.4.1.4. Tarefa de Identificação da Sílabas Inicial e Final .....	42
2.4.1.5. Tarefa de Contagem das sílabas .....	44



2.4.1.6. Tarefa de Recomposição Silábica .....	45
2.4.1.7. Tarefa de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição .....	46
2.4.1.8. Avaliação do Sub-teste de Aritmética da WISC III .....	47
2.4.2. Segunda Fase: Intervenção .....	49
2.4.2.1. Intervenção com o Grupo Experimental 1 e Grupo Experimental 2.....	49
2.4.2.1.1. Primeira Sessão de Intervenção .....	50
2.4.2.1.2. Segunda Sessão de Intervenção .....	51
2.4.2.1.3. Terceira Sessão de Intervenção .....	52
2.4.2.1.4. Quarta Sessão de Intervenção .....	53
2.4.2.1.6. Quinta Sessão de Intervenção.....	54
2.4.2.1.6. Sexta Sessão de Intervenção .....	54
2.4.2.1.7. Sétima Sessão de Intervenção .....	55
2.4.2.1.8. Oitava Sessão de Intervenção .....	56
2.4.3. Terceira Fase: o Pós-teste .....	57
2.4.3.1. Avaliação pelo Sub-teste de Aritmética da WISC-III .....	57
2.5. Caracterização das Famílias .....	57
2.5.1. Análise da Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade das Mães e dos Pais das crianças.....	58
2.5.1.1. Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade das Mães .....	58
2.5.1.2. Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade dos Pais.....	58
<b>CAPÍTULO III - RESULTADOS.....</b>	<b>59</b>
3.1. Fidedignidade e Envieçamento.....	59
3.2. Análise das Médias (e Desvios-padrão) e Significância das Diferenças de Médias nas Tarefas de Consciência Fonológica.....	62
3.2.1. Tarefa de Segmentação Léxica.....	62
3.2.2. Tarefa de Consciência Intrassilábica.....	63
3.2.3. Tarefa de Omissão de Sílabas, com indicação da posição .....	65
3.2.4. Tarefa de Identificação Sílabas Inicial e Final .....	66
3.2.5. Tarefa de Contagem de Sílabas.....	67
3.2.6. Tarefa de Recomposição Silábica .....	69
3.2.7. Tarefa de Omissão de sílabas, sem indicação de posição.....	70
3.2.8. Consciência Fonológica Total .....	71
3.3. Análise da Especificidade da Intervenção.....	72
3.4 Síntese de Resultados.....	74

<b>CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E DISCUSSÃO</b> .....	76
4.1. Conclusões e Discussão .....	76
4.2. Limitações do estudo e futuras linhas de investigação .....	79
4.3. Implicações para a Prática Pedagógica .....	81
4.4. Síntese final.....	83
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	84
<b>ANEXOS</b> .....	96

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Exemplo de uma tarefa tipo II: Consciência Intrassilábica (Item de treino). .....	38
<b>Figura 2.</b> Exemplo de uma tarefa tipo II: Consciência Intrassilábica (Item de treino). .....	39
<b>Figura 3.</b> Exemplo de uma tarefa tipo III: Omissão de sílabas, com indicação de posição (Item de treino).....	41
<b>Figura 4.</b> Exemplo de uma tarefa tipo VII: Omissão de sílabas, sem Indicação de Posição (Item de treino).....	47
<b>Figura 5.</b> Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação de vogais semelhantes). .....	50
<b>Figura 6.</b> Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação da consoante [r] no início das palavras). .....	51
<b>Figura 7.</b> Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [d] no início das palavras) .....	51
<b>Figura 8.</b> Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [u] no fim das palavras).....	52
<b>Figura 9.</b> Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [f] no início das palavras). .....	52
<b>Figura 10.</b> Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [e] no fim das palavras).....	52
<b>Figura 11.</b> Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [v] no início das palavras). .....	53
<b>Figura 12.</b> Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas, com indicação de posição (omissão da primeira sílaba).....	53
<b>Figura 13.</b> Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [i] no fim da palavra). .....	54
<b>Figura 14.</b> Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas, com indicação da posição (omissão do som [me]).....	55
<b>Figura 15.</b> Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [o] no fim das palavras).....	55
<b>Figura 16.</b> Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição (omissão da sílaba [ru]). .....	56

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Total dos Participantes por Grupo .....	29
<b>Quadro 2</b> - Total de Consciência Fonológica Total por grupo, idade e significância das diferenças de médias no pré-teste .....	30
<b>Quadro 3</b> - Tarefa de Segmentação Léxica .....	37
<b>Quadro 4</b> - Tarefa de Consciência Intrassilábica .....	40
<b>Quadro 5</b> - Tarefa de Omissão de sílabas, com indicação de posição .....	42
<b>Quadro 6</b> - Tarefa de Identificação da Sílabas Inicial e Final.....	44
<b>Quadro 7</b> - Tarefa de Contagem das Sílabas .....	45
<b>Quadro 8</b> - Tarefa de Recomposição Silábica .....	46
<b>Quadro 9</b> - Tarefa de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição.....	47
<b>Quadro 10</b> - Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade das Mães.....	58
<b>Quadro 11</b> - Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade dos pais .....	58
<b>Quadro 12</b> - Fiabilidade do Pré-teste.....	59
<b>Quadro 13</b> - O Envieçamento nas diferentes tarefas no Pré-teste, no Pós-teste e Ganhos	60
<b>Quadro 14</b> - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Segmentação Léxica no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos .....	62
<b>Quadro 15</b> - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Consciência Intrassilábica no Pré-teste, Pós -teste e Ganhos, por grupos.....	64
<b>Quadro 16</b> - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Omissão de Sílabas, com indicação de posição no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos .....	65
<b>Quadro 17</b> - Médias (e Desvios-padrão) que foram obtidos, no Pré e Pós-testes e os Ganhos na tarefa de Identificação da Sílabas Inicial e Final, por grupos .....	66
<b>Quadro 18</b> - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Contagem de Sílabas no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos .....	68
<b>Quadro 19</b> - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Recomposição Silábica no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos .....	69
<b>Quadro 20</b> - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos .....	70
<b>Quadro 21</b> - Médias (e Desvios-padrão) na Consciência Fonológica Total, no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos .....	71
<b>Quadro 22</b> - Médias (e Desvios-padrão) dos resultados do Sub-teste de Aritmética da WISC-III, no Pré-teste e no Pós-teste, por grupos .....	73

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo A</b> - Pedido de Autorização do Diretor Regional da Administração Educativa .....	97
<b>Anexo B</b> - Resposta do Diretor Regional da Administração Educativa .....	99
<b>Anexo C</b> - Autorização das Direções das Instituições Escolares .....	101
<b>Anexo D</b> - Autorização dos Encarregados de Educação .....	103
<b>Anexo E</b> - Solicitação à Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação o fornecimento de dados referentes às crianças com Necessidades Educativas Especiais.	105
<b>Anexo F</b> - Folha de Registo Individual da Prova de Segmentação Linguística- Pré teste.	107
<b>Anexo G</b> - Folha de Correção e Pontuação da Prova de Segmentação Linguística .....	111
<b>Anexo H</b> - Folha de Registo Individual do Sub-teste de Aritmética da WISC-III.....	113
<b>Anexo I</b> - Folha de Registo Individual da Prova de Segmentação Linguística- Pós-teste .	115

## **LISTA DE SIGLAS**

1º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

DGIDC - Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

GC - Grupo de Controlo

GE - Grupo Experimental

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

N.E.E. - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PNEP - Programa Nacional de Ensino do Português

PSL - Prova de Segmentação Linguística

PTCF - Programa de Treino de Consciência Fonológica

QI- Quociente de Inteligência

R.A.M. - Região Autónoma da Madeira

WISC-III - Wechsler Intelligence Scale for Children, Third Edition

**NOTA:** Esta investigação foi redigida ao abrigo do novo acordo ortográfico.

## INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste estudo empírico é avaliar o efeito de um programa de estimulação de Consciência Fonológica em crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem.

De acordo com Sim-Sim (1998), um bom domínio da linguagem falada é um dos suportes basilares para a aprendizagem da leitura e da escrita. Se tudo decorre dentro do padrão de normalidade, os primeiros cinco anos de vida são suficientes para dotar a criança de uma capacidade satisfatória de expressão oral. Caso contrário, muitos são os problemas que podem surgir no desenvolvimento da linguagem falada e que podem interferir grandemente na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, e tomando como base o estudo efetuado por Mota e Silva (2007), a estimulação e intervenção em Consciência Fonológica pode produzir melhorias na produção da fala.

Investigações realizadas por Alves, Freitas e Costa (2007) evidenciam que uma Consciência Fonológica tão desenvolvida quanto possível, à entrada para o 1º ciclo, é certamente uma competência promotora de sucesso escolar na leitura e na escrita, melhorando assim os níveis de literacia da criança.

Quando a criança não identifica corretamente os sons da fala ela acabará reproduzindo estes equívocos na escrita e poderá também apresentar lacunas na leitura. Verificamos, diariamente, nas nossas escolas, que alguns alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do Ensino Básico. Como tal, torna-se fulcral um trabalho mais sistematizado e intensivo com estes alunos para a estimulação da Consciência Fonológica.

Da mesma forma, o Ministério da Educação através do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) alertam os professores do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico para a necessidade de se treinar a Consciência Fonológica, antes e durante a aprendizagem do código alfabético. Para evitar que aconteçam problemas decorrentes da falta de treino desta competência, o desenvolvimento da Consciência Fonológica deve ser introduzido logo na educação pré-escolar, facultando à criança o contacto e a relação com diferentes formas de expressão. É isso que está definido nas “Metas de Aprendizagem” (Sim-Sim, Duarte, Duarte, Barbeito e Pereira, 2010) para o pré-escolar. Os mesmos autores apontam para a importância do desenvolvimento desta competência já antes do 1º Ciclo do Ensino Básico. É nesta linha de ideias que surge esta investigação.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos.



No primeiro capítulo apresenta-se a revisão de literatura e os pressupostos teóricos que servem de base ao trabalho. Aborda-se o conceito de Consciência Fonológica e como se processa o desenvolvimento fonológico à luz dos estudos de diversos investigadores. Apresenta-se um variado leque de instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e realça-se a importância do treino desta competência no pré-escolar, enquanto desencadeadora de sucesso escolar na área da Língua Portuguesa. Focam-se ainda os problemas de linguagem que as crianças com N.E.E. podem ser detentoras e a relação estabelecida entre o treino desta habilidade e os benefícios daí resultantes para elas.

No que concerne 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 e os procedimentos utilizados.

No terceiro capítulo surge a descrição e análise dos resultados.

As conclusões e a sua discussão são apresentadas no quarto capítulo. Neste último capítulo procuramos analisar os resultados obtidos, à luz do que é descrito nas investigações teóricas e tentamos refletir sobre o trabalho desenvolvido, apontando as suas principais limitações. Apresentam-se ainda algumas sugestões para futuras investigações.

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

Neste capítulo, analisar-se-á o conceito de Consciência Fonológica, baseado em investigações de diferentes autores e como se processa o desenvolvimento desta habilidade. Sintetizaremos alguns instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica destinados à faixa etária dos participantes deste estudo, cujas tarefas variam tanto na forma como no seu nível de complexidade.

Abordaremos a importância do treino desta competência metalinguística, em crianças com e sem problemas de linguagem e da fala.

Paralelamente a tudo isto, estabelecer-se-á uma relação entre Consciência Fonológica e problemas de linguagem em crianças com NEE.

Este capítulo termina com uma síntese de toda a revisão da literatura.

### **1. Conceito de Consciência Fonológica**

Nos últimos trinta anos, tem sido dada grande atenção ao estudo do desenvolvimento da Consciência Fonológica. De entre as habilidades metalinguísticas (as consciências fonológica, morfológica, sintática e semântica), a Consciência Fonológica tem sido a mais estudada.

Em primeiro lugar, é importante definir a Consciência Fonológica.

Segundo Mutter (2004) é a capacidade da criança processar e manipular os segmentos fonológicos que compõem a palavra.

Quando se fala em Consciência Fonológica há que associar de imediato a uma das principais categorias das capacidades metalinguísticas, que segundo Tunmer e Rohn (1991), é um subdomínio da metacognição no que se refere à linguagem.

Como sabemos, as crianças quando aprendem a falar, não têm consciência de que as palavras são formadas por sucessões de sons, uma vez que apenas focalizam a sua atenção e o seu interesse na significação do que estão a ouvir e do que pronunciam.

As crianças têm de se consciencializar de que as palavras ditas oralmente são constituídas por uma sequência de fonemas, correspondente ao que é representado pelo código alfabético através da escrita. É esta consciência da estrutura fonológica da língua que se designa por Consciência Fonológica.

Silva (1992) enfatiza que para alguns investigadores, a noção de Consciência Fonológica significa o acesso ao nível fonético e à capacidade para manipular

cognitivamente as representações situadas a este nível; para outros, significa a competência geral de sensibilidade aos sons do discurso oral.

Da mesma forma, Kozminsky e Kozminsky (1995) consideram a Consciência Fonológica como a capacidade metalinguística para refletir sobre os segmentos fonéticos da fala, bem como de os manipular.

Já Richgels e Mcgee (1996) consideram a Consciência Fonológica como a atenção consciente focalizada nos fonemas, que são as unidades do som que os emissores e os recetores inconscientemente combinam e põem em contraste para produzir e compreender palavras na linguagem oral.

Para Morais (1997) o termo Consciência Fonológica é a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser fragmentadas em partículas menores.

Importa ainda frisar que, de acordo com Wood e Terrel (1998), muitos autores confundem a Consciência Fonológica com a consciência fonética, sendo esta última o conhecimento da estrutura fonémica das palavras, ou seja, conseguir decompor uma palavra em unidades mais pequenas - os fonemas.

Estes mesmos autores, entendem ainda que esta capacidade não deve ser alvo de confusão uma vez que a Consciência Fonológica é uma consciência mais vasta e extensa das estruturas dos sons da fala e da qual a consciência fonémica é um dos parâmetros.

Treiman (1998), ao descrever a consciência fonémica, refere-a como a capacidade para conceptualizar as palavras faladas como sucessões de fonemas particulares, sendo este um aspeto crucial no ensino alfabético.

Cielo (2001) salienta também que a expressão Consciência Fonológica abarca competências em reconhecimento e produção de rima, análise, síntese, reversões e outras manipulações silábicas e fonémicas, além das habilidades em realizar a correspondência entre fonema e grafema e vice-versa.

De acordo com Machado (2010), esta competência compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, que a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas; e a consciência de que essas mesmas sílabas se repetem em diferentes palavras, existindo uma relação com a oralidade.

Assim sendo, esta habilidade metalinguística manifesta-se, segundo a autora supra citada, a *nível implícito e explícito*. No primeiro, quando existe sensibilidade para os sons da língua e para o conhecimento fonológico geralmente visível nos jogos espontâneos com os sons das palavras realizados na educação pré-escolar. No segundo, quando surge uma análise dos sons dos vocábulos.

De acordo com Alves, Freitas e Costa (2007) a Consciência Fonológica ramifica-se em três tipos:

- (i) “ ao isolar sílabas, a criança revela **consciência silábica** (ex: pra - tos);
  - (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, a criança revela **consciência intrassilábica** (ex: pr.a] [t.os);
  - (iii) ao isolar sons da fala, a criança revela **consciência fonémica** (ex: p.r.a.t.o.s) ”
- (p.4).

Segundo estes autores, “ deverá começar-se pelo treino pela consciência silábica, que todas as crianças possuem naturalmente à entrada na escola. A consciência intrassilábica e a consciência fonémica devem ser estimuladas em contexto letivo, antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético. Ainda que a capacidade de isolar sons da fala pareça determinar fortemente o processo de alfabetização, admite-se que este constitui igualmente uma consequência do mesmo, pelo que consciência fonémica e aprendizagem da leitura e da escrita são aspetos entendidos como mutuamente dependentes” (p.4).

Em suma e segundo Nascimento e Knobel (2009), a Consciência Fonológica envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e deliberadamente, os segmentos fonológicos da língua.

É esta a definição que nos vai servir de base neste trabalho.

Estando já claro o conceito e a natureza da Consciência Fonológica, é necessário então esclarecer quando e como esta se desenvolve e como se avalia.

### **1.1. Desenvolvimento Fonológico**

Alguns autores, como Bradley e Bryant (1983) consideram que o desenvolvimento da Consciência Fonológica se inicia cedo e se vai expandindo progressivamente ao longo da infância.

De acordo com Barbeito (2000), a criança nasce com capacidade auditiva, embora a sua capacidade de discriminação não seja imediata para os sons da fala.

Logo nas primeiras semanas de vida, o recém-nascido manifesta capacidade de distinguir a voz humana dos outros sons e distinguir a fala de outros estímulos. Mostra-se capaz de reconhecer a voz materna.

Segundo Sim-Sim (1998), o desenvolvimento da Consciência Fonológica inicia-se no 1º e no 2º mês de vida quando a criança começa a distinguir os sons.

Por volta dos 2 meses, a discriminação auditiva relativamente à fala manifesta-se através da discriminação de pares mínimos silábicos (/ta /ka/ da/).

Barbeito (2000) considera que entre os 2 e os 4 meses, a criança distingue as diferentes vozes (masculina, feminina, familiar, desconhecida, amigável, ríspida). Por isso é habitual vermos o bebé a reagir através do choro a vozes desconhecidas ou a uma fala ríspida.

Quando a criança se encontra no período linguístico (1 ano), altura pela qual produz as primeiras palavras, começa a mostrar compreensão do significado de algumas palavras.

O mesmo autor, salienta que no segundo ano de vida, a criança começa a aumentar o vocabulário que é reconhecido. No final do segundo ano, o número de palavras que a criança reconhece situa-se, em médias, nas quinhentas.

Segundo Sim-Sim (1998), por volta dos 30 meses, a criança já faz a deteção de eventuais erros na produção do seu enunciado ou no dos outros interlocutores, ou seja, efetua autocorreções.

Aos 36 meses, aproximadamente, a criança distingue os sons da sua língua materna, conseguindo distinguir as cadeias sonoras aceitáveis na sua língua e corrigindo aquelas que não são aceitáveis. Aos três anos, o desenvolvimento da discriminação está habitualmente completo.

Sim-Sim (1998) considera que entre os 3 e os 4 anos de idade, é notório um prazer lúdico com as rimas através da realização de jogos de sons e de palavras, nas quais a criança efetua deturpações voluntárias, criando assim novos vocábulos (por exemplo: aldrabão / trapalhão - traldrabão).

Também Freitas, Alves e Costa (2004) chamam a atenção que a produção de rimas se torna mais fácil e é uma tarefa evidente nesta idade, quando comparada à de segmentação de sons ou de identificação fonémica. No entanto, torna-se fulcral focar que notamos ainda uma dificuldade na identificação da palavra no contínuo sonoro, competência esta que é consolidada durante o percurso escolar da criança.

Os mesmos autores consideram que aos 4 anos de idade se assiste a uma dificuldade crescente em tarefas de consciência fonémica quando comparadas com a consciência silábica. Contudo, Sim-Sim (1998) defende que é visível a capacidade de segmentar silabicamente unidades lexicais compostas por duas sílabas, apesar das grandes dificuldades na segmentação de palavras polissilábicas e / ou monossilábicas.

Freitas et al. (2004) ressaltam a ideia de que é por volta dos 5 anos de idade que se começam a verificar as capacidades metafonológicas de análise do fonema.

Segundo Silva (2003), as crianças por volta dos quatro ou cinco anos começam a ter a noção de que a sílaba pode ser decomposta em unidades, conseguindo ter algum êxito na realização de identificação de componentes intrassilábicos.

De acordo com Sim-Sim (1998), aos 6 anos de idade há um domínio quase total da capacidade de segmentação silábica apesar de existirem dificuldades e lacunas nas tarefas relativas à consciência fonémica, uma vez que ainda não existe apoio da escrita. Jenkins e Browen (1994) salientam que a Consciência Fonológica se vai complexificando, sendo para isso necessário a receção de instruções formais que explicitem as regras de correspondência dos sons da fala na escrita alfabética através da relação fonema - grafema. Pode-se então realçar que é nesta faixa etária que se começa a desenvolver também a consciência fonémica.

A partir dos 6 anos, já há um maior desenvolvimento das capacidades metafonológicas, devido à aquisição da escrita (Freitas et al., 2004) e um domínio de todos os níveis de Consciência Fonológica (Cielo, 2001).

Para alguns autores, tais como Liberman, Shankweiler, Fisher e Carter (1974), o aparecimento da Consciência Fonológica dá-se por volta dos 4-5-anos de idade, enquanto que outros tal como Bruce (1964) o situam por volta dos 6-7 anos.

González e González (2001) explicam também que esta disparidade prende-se com o facto daqueles autores considerarem nas suas investigações diferentes níveis de Consciência Fonológica. O que significa que a emergência da Consciência Fonológica pode realmente ser explicitada pelo tipo de atividades que a avaliam e a capacidade das crianças em as poderem resolver.

Num estudo realizado por Liberman et al. (1974), estes procuravam saber a partir de que idade as crianças pequenas se tornavam conscientes dos sons da língua. Nenhuma criança com quatro anos foi capaz de identificar fonemas nas palavras ouvidas. Nas crianças de cinco anos, 17% dos sujeitos alcançaram êxito e aos seis anos a percentagem subiu para os 70%. Concluíram, por isso, que os falantes começam a ter consciência da estrutura fonológica das palavras antes do início da instrução formal da leitura e que esse conhecimento se processa gradualmente.

Salles, Mota, Cechella e Parente (1999), consideram que existe uma discordância entre estudiosos relativamente à época de emergência da Consciência Fonológica, confusão semelhante ao período do surgimento da consciência metalinguística.

Analisando as investigações de Oliveira e Medeiros (2008), citados por Martins, Dambrowski, Theodoro e Gomes (2008), verifica-se que estes consideram que *“a consciência fonológica desenvolve-se gradualmente conforme a criança adquire*

*conhecimentos das palavras, sílabas e fonemas como unidades possíveis de identificação. O desenvolvimento da consciência fonológica parece ocorrer naturalmente, segundo um ritmo previsto na linguagem oral. Porém, também é afetada pelo tipo de experiência que a criança possui. Em torno dos seis a sete anos de idade há um crescente desenvolvimento desta consciência, coincidindo com o início da escolarização” (p.1).*

Tomando como referência as ideias de Basso (2006), as competências fonológicas representam diferentes níveis de domínio da estrutura fonológica da língua: um nível pré-consciente, o da sensibilidade fonológica e um nível consciente, o da Consciência Fonológica.

Em suma, pode então afirmar-se que o desenvolvimento da Consciência Fonológica se inicia quando a criança começa a distinguir os sons, embora existam diferentes etapas do desenvolvimento desta competência. De entre as diferentes habilidades metafonológicas, umas são adquiridas mais precocemente do que outras, dependendo da sua crescente complexidade.

## **1.2. Avaliação da Consciência Fonológica**

De acordo com Santos e Pacheco (2010), as áreas de avaliação da Consciência Fonológica são a consciência silábica (reconstrução, segmentação, manipulação, evocação e contagem silábica) e a consciência fonémica (reconstrução, segmentação, manipulação, evocação e contagem fonética).

Tendo em conta que existem processos inerentes no desenvolvimento da Consciência Fonológica, também têm aparecido várias tarefas para avaliar esta capacidade, que variam tanto na forma como são apresentadas, como no seu grau de complexidade. São diversos os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica, fazendo-se aqui uma seleção e síntese.

- **Teste de eliminação de fonemas** (Bruce, 1964): permite avaliar a capacidade de eliminação de fonemas, sendo formado por trinta palavras trissilábicas extraídas de palavras que são familiares às crianças com idade compreendidas entre os 5 e os 6 anos e meio. É solicitado à criança a omissão de um fonema do início, do meio, ou do fim de uma palavra e pronunciar a palavra obtida. Durante a aplicação deste teste o examinador seleciona aleatoriamente as posições dos fonemas omitidos.

- **Escala de maturidade mental de Colúmbia - EMMC** (Burgemeister, Blum, e Lorge, 1971): procura avaliar a capacidade mental das crianças e o seu grau de maturidade intelectual. Esta escala foi construída para ser usada, particularmente, com crianças que apresentem deficiências motoras, cerebrais ou verbais e está organizada com um conjunto de desenhos que são facilmente reconhecidos pelas crianças, que retratam figuras geométricas, pessoas, animais, vegetais e objetos utilizados no quotidiano. Engloba, especificamente, tarefas de síntese, segmentação e manipulação silábica, aliteração, rima, síntese, segmentação e manipulação fonémica.

- **Teste de análise auditiva** (Rosner e Simon, 1971): é constituído por quarenta itens e visa a omissão das sílabas em palavras polissilábicas compostas e a supressão de fonemas no início, no meio e no final das palavras.

- **Confias** (Ferreiro e Teberosky, 1991): é um instrumento de avaliação sequencial que oferece as tarefas de forma gradual. O grau de dificuldade do teste aumenta progressivamente. A aplicação deste instrumento possibilita a análise das capacidades fonológicas e a relação com as hipóteses de escrita.

- **Prueba de Segmentación Lingüística- PSL** (Jiménez e Ortiz, 1995): é constituída por tarefas de segmentação léxica, separação de sílabas e fonemas nas palavras, omissão de fonemas nas palavras, reconhecimento se a sílaba inicial, média e final coincide com outra palavra, contagem das sílabas numa palavra, reconhecimento e pronúncia de uma palavra decomposta numa sequência de sílabas e omissão de sílabas nas palavras.

Esta prova já foi usada e adaptada num estudo realizado na Região Autónoma da Madeira por Correia e Pocinho (2005) e foi novamente readaptada por nós para servir de pré e pós-teste da presente investigação.

- **Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica - RACF** (Santos, 1996): é constituído por um conjunto de quinze itens para avaliar os conhecimentos sobre o fonema inicial, final e médio das palavras.

- **Fluência de Segmentação de Fonemas – DIBELS** (Kaminski e Good, 1998): tem como objetivo avaliar a fluência de segmentação de fonemas. É composto por dezoito formulários diversos e baseia-se em 104 letras maiúsculas e minúsculas selecionadas aleatoriamente. A aplicação é realizada individualmente e as crianças têm cerca de 1 minuto para nomear tantas letras quanto puderem na ordem que surgem na página.



- **Instrumento de Avaliação da Relação entre a Consciência Fonológica e a Aquisição da Escrita** (Maluf e Barrera, 1997): é composto por nove questões que procuram avaliar os níveis de Consciência Fonológica e de aquisição da linguagem escrita. As questões de 1 a 5 pretendem avaliar a Consciência Fonológica, enquanto as questões de 6 a 9 tendem a avaliar o nível de aquisição da linguagem escrita.

- **Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral – PCFO** (Capovilla e Capovilla, 1998): avalia a capacidade que as crianças têm na manipulação dos sons da fala e na expressão oral. Avaliam-se habilidades de síntese silábica e fonémica, análise silábica e fonémica, rima, aliteração, segmentação silábica e fonémica e transposição silábica e fonémica.

- **Teste de Perfil de Habilidades Fonológicas - PHF** (Alvarez, Carvalho, e Caetano, 1998): é apresentado em duas formas, a Forma T (triagem escolar, a partir de 5 anos) e a Forma C (clínico, a partir de 7 anos). Este instrumento foi traçado com o intuito de fornecer dados sobre a capacidade da criança processar os aspetos fonológicos da língua e fazer uma triagem para identificar as possíveis dificuldades sentidas. Abrange tarefas de análise, adição, subtração, substituição, rimas, rima sequencial, reversão silábica e imagem articulatória.

- **Bateria de Provas Fonológicas** (Silva, 2002): é composta por seis sub-provas sendo duas de classificação, duas de manipulação e duas de análise silábica e fonémica. Nas provas de classificação, as crianças selecionam os vocábulos que iniciam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema. Nas provas de manipulação o que se exige é a pronúncia do que fica de cada palavra quando lhe é retirada uma sílaba ou um fonema inicial. As provas de análise silábica e fonémica solicitam a análise das palavras apresentadas e a pronúncia de cada uma das sílabas ou fonemas que as compõem.

- **Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra- BANC** (Albuquerque, Simões e Martins, 2011): totaliza três testes de consciência fonémica sendo um teste de eliminação e dois de substituição de fonemas. No teste de eliminação solicita-se à criança que pronuncie palavras familiares sem um determinado fonema. No teste de substituição a criança tem de pronunciar palavras familiares depois de ter substituído um ou mais fonemas.

Uma das formas para treinar o desenvolvimento da Consciência Fonológica é a aplicação de programas de treino sistemático. Destacamos alguns dos que estão indicados para a faixa etária de que fazem parte os participantes desta investigação:

- **DaisyQuest** - (Barker e Torgesen, 1995): é um software que foi desenvolvido por investigadores da área da leitura, nos Estados Unidos da América e foi projetado para melhorar as aptidões de leitura nas crianças pequenas. As competências de Consciência Fonológica que são aperfeiçoadas através deste programa são a consciência das rimas, a identificação de sons no início, no meio e no fim das palavras e a mistura de sons. Este programa assenta em habilidades de escuta e de reconhecimento de semelhanças ou diferenças entre as palavras apresentadas.

- **Phonological Awareness Training - PAT** (Wilson, 1995): foi concebido para facilitar às crianças uma entrada rápida e fácil na leitura e na escrita. O nível inicial deste programa dirige-se a crianças a partir dos 5 anos que já aprenderam a maioria dos sons e que já sabem associá-los aos símbolos do alfabeto. O nível 1 e 2 estão indicados para crianças com 7 anos e ensina-as a ler, a escrever e a fazer analogias. O nível 2 caracteriza-se pela combinação de rimas para treinar a discriminação auditiva, melhorar a consciência dos sons das vogais nas palavras e permitir às crianças passar de uma consciência de rima para a consciência de fonemas. O nível 3 é dirigido a crianças com mais de 7 anos e visa ajudar a distinguir as sílabas, a ler e a soletrar palavras polissilábicas. O nível posterior, foi projetado para ajudar as crianças a desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura. As atividades apresentadas neste programa são particularmente proveitosas para as crianças com Dislexia. O programa pode ser aplicado com uma turma na sua íntegra, pequenos grupos ou individualmente em sessões com a duração aproximada de 15 minutos diários.

- **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas** (Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, 1998): o programa foi criado para estimular a Consciência Fonológica nas crianças que frequentam o jardim de infância, nomeadamente identificar e produzir rimas, distinguir os sons que formam as palavras, ver a relação entre os sons, memorizar e estar atento a sequências de sons, identificar um som específico a partir de sons semelhantes, prestar atenção a disparidades entre o que se espera ouvir e o que realmente se ouve.

As provas são classificadas em cinco categorias. Na primeira, encontram-se as tarefas que pressupõem a identificação de algumas sequências sonoras nas palavras, como acontece nas provas com rimas e lengalengas. Na segunda, situam-se as tarefas que exigem a identificação de sons iniciais nas palavras, o que permite uma atenção mais cuidada e redobrada face aos sons das palavras, tal como acontece nas tarefas de categorização de palavras com partilha de sons. Na terceira, aparecem atividades que implicam a divisão silábica nos diferentes segmentos, pressupondo a identificação de um determinado fonema

(teste de combinação, síntese ou reconstrução silábica e fonémica). Já a quarta, envolve tarefas que exigem a segmentação de palavras nos seus constituintes sonoros mais pequenos. Finalmente, na quinta categoria aparecem atividades de manipulação de unidades fonéticas nas palavras (prova de eliminação, adição, substituição e inversão de sons nas palavras para criar outras novas palavras).

- **Programa de Consciência Fonológica** (Ball, 1993): apresenta também uma categorização semelhante à de Adams, mas dividida somente em três níveis. O primeiro nível corresponde ao de Adams et al. (1998). O segundo nível faz correspondência ao segundo, terceiro e quarto níveis das provas de Consciência Fonológica dos autores anteriores. E o terceiro nível, o de maior complexidade, equipara-se ao último apresentado por Adams et al. (1998).

- **Melhor Falar para Melhor Ler - Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)** (Viana, 2002): foi concebido com o intuito de fomentar o desenvolvimento linguístico (e metalinguístico) das crianças num contexto geral de comunicação. Este programa é dirigido a crianças que frequentam o jardim de infância e com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. As atividades propostas baseiam-se na exploração de 52 histórias, de reflexão sobre a língua e de reconto dessas histórias. Na atividade de exploração da história o educador deve colocar algumas questões às crianças acerca da história ouvida, nomeia uma frase e as crianças têm de explicitá-la. O educador pede às crianças que selecionem uma palavra nova de entre as sugeridas para explorar e construir frases com a mesma. Na atividade de reflexão sobre a língua o que se propõe é segmentar, substituir, omitir os sons iniciais, identificar os sons iniciais e finais. Nas atividades de reconto é indispensável o educador estar atento às pistas de análise e reflexão oriundas das crianças, aproveitando-as. Neste programa não existe um número de sessões pré-determinado, pois o primordial objetivo desta autora foi considerar os projetos pedagógicos de cada jardim de infância, sendo que a mesma história pode ser explorada ao longo de vários dias.

- **Programa de Intervenção ao Nível das Competências Metafonológicas** (Lima e Colaço, 2010): segue uma coerência de dificuldade crescente, segundo a qual não podem ser alcançadas determinadas habilidades enquanto que outras não estiverem sólidas e consistentes. Os materiais do programa encontram-se organizados nos dois níveis de conhecimento fonológico, o silábico e o fonémico. Para o treino da consciência silábica são apresentadas atividades que compreendem a identificação de rimas, a discriminação das sílabas inicial, mediana e final comuns, a contagem de sílabas, a representação numérica e

gráfica das sílabas, a segmentação e reconstrução lexical, o desdobramento lexical, a eliminação e inversão de sílabas para formar novas palavras e a atenção e memorização auditiva sequencial. Para o treino da consciência fonémica disponibilizam-se atividades que visam promover a identificação e discriminação de fonemas iniciais, intermédios e finais comuns e a atenção / memória sequencial auditiva e visual.

### **- Programa de Treino Fonológico com Incidência nas Unidades Silábicas e Fonémicas**

(Silva, 2002): é constituído por três tipos de tarefas, *classificação*, *manipulação* e *segmentação*. Cada uma destas tarefas apresenta dois níveis: *o silábico* e *o fonético*.

No que diz respeito às *tarefas de classificação* (classificação com base na sílaba Inicial e classificação com base no fonema inicial), o sujeito deverá categorizar / agrupar duas palavras-alvo em quatro, segundo o critério silábico ou fonético, descobrindo, por exemplo, palavras que se iniciam pelo mesmo som.

Nas *tarefas de manipulação*, o sujeito deverá eliminar uma sílaba ou um fonema de uma palavra apresentada oralmente, originando uma não-palavra na língua portuguesa.

No que concerne às *tarefas de segmentação*, é solicitado que a criança pronuncie isoladamente cada sílaba ou fonema inicial de palavras apresentadas oralmente, originando uma não-palavra.

Este programa desenvolvido originalmente por Silva (2002), já foi usado e adaptado num estudo realizado na Região Autónoma da Madeira por Correia e Pocinho (2005). Foi agora novamente readaptado por nós para o estudo objeto desta dissertação, após uma análise mais exaustiva. Pelo facto de termos introduzido algumas alterações em diferentes sub-tarefas, faremos uma descrição pormenorizada dos instrumentos e procedimentos usados, mais adiante, na secção da Metodologia.

Em síntese, a Consciência Fonológica tem sido avaliada através de diversas tarefas que envolvem diferentes níveis de desempenho. Por isso, existem diversos instrumentos de avaliação desta competência que variam na diversidade de tarefas e no seu grau de complexidade. No entanto, neste estudo usa-se a Prueba de Segmentación Lingüística-PSL de Jiménez e Ortiz (1995) e o programa de treino de Silva (2002).

### **1.3. Treino da Consciência Fonológica no Pré-Escolar**

A consciência dos fonemas é imprescindível para compreender o princípio alfabético, o que é considerado basilar do nosso sistema alfabético.

Antes da compreensão do nosso sistema alfabético, as crianças devem entender que os sons associados às letras são os sons da fala.

Se compreenderem que as palavras podem ser divididas em fonemas individuais e que os fonemas podem ser combinados formando palavras, podem usar o conhecimento da relação som – letra para ler e construir palavras.

Sim-Sim (1998) refere que desde tenra idade, sensivelmente por volta dos dois ou três anos, se a criança for estimulada, é capaz de completar sílabas omissas em palavras. Muito antes do ingresso no 1º ciclo, as crianças já brincam com jogos de palavras e fazem rimas, habilidades essas que exigem sensibilidade aos sons. Ellis (1995) e Alegria, Leybaert e Mousty (1997), referem que a capacidade para manipular os fonemas e refletir sobre a estrutura sonora dos vocábulos permite a aprendizagem da leitura mais rapidamente nas crianças que já possuem essa competência do que naquelas que não as possuem. Por isso é fundamental desenvolver, estimular e treinar a Consciência Fonológica em idade pré-escolar, através de atividades de discriminação auditiva, rimas infantis, contos rimados, uma vez que favorecem ludicamente o crescimento do vocabulário. Por isso Alves et al. (2007) enaltecem a ideia de que, através destes jogos, as crianças começam a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e analisam a língua nos seus constituintes sonoros: discurso - palavras - sílabas - fonemas.

Ehri (1989) e Bryant e Bradley (1983) salientaram que o desenvolvimento da Consciência Fonológica no jardim de infância é um forte preditor de sucesso posterior da leitura.

Os programas de intervenção para o desenvolvimento de competências de Consciência Fonológica são fulcrais e devem ser implementados precocemente, tal como sugerem Capovilla e Capovilla (2000). Estes investigadores comprovaram este facto através da realização de um estudo com crianças brasileiras que tinham idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos de idade. Aplicaram um programa de intervenção em dois grupos com baixos níveis nas tarefas de Consciência Fonológica. A comparação dos resultados obtidos entre o pré-teste e o pós-teste mostrou um acréscimo significativo na maioria das provas. Concluíram e confirmaram que o treino da Consciência Fonológica efetuado desde cedo, pode ajudar na aquisição da leitura e escrita.

Nesta linha de ideias, Olofson e Lundberg (1985) realizaram um estudo cujo principal objetivo era compreender a relação das capacidades de segmentação e fusão fonémica e as capacidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas em língua inglesa. Nesta investigação participaram 400 crianças em idade escolar, sujeitas a um treino de 8 meses, seguindo um programa que incluía uma série de jogos simples de audição de rimas e, posteriormente, exercícios de segmentação de frases em palavras, de manipulação de

sílabas e, por fim, de fonemas. As crianças foram, depois, avaliadas em provas de leitura e de ortografia. Os resultados do grupo experimental foram superiores aos das crianças que não foram submetidas a qualquer tipo de treino. Concluíram assim, que a Consciência Fonológica pode ser desenvolvida desde cedo, independentemente de um contexto formal de instrução sobre o código alfabético.

Num estudo longitudinal realizado por Bradley e Bryant (1983), com crianças de 4 e 5 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, em que os experimentadores lhes liam quatro palavras das quais tinham de identificar a que não rimava ou não começava pelo mesmo fonema. Três anos mais tarde, os mesmos sujeitos foram submetidos a testes de leitura, ortografia e aritmética. 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. Deste modo, os autores concluíram que a experiência fonológica seria um precursor da aquisição da leitura e da escrita.

Um outro estudo realizado por Paulino (2009) comprova esse facto, considerando que é crucial o treino da Consciência Fonológica logo no ensino pré-escolar. A autora realizou uma investigação com 100 crianças do 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 que no início do ano apresentavam melhores resultados nas tarefas fonológicas tiveram mais facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita. Este estudo vem reforçar a ideia de que a Consciência Fonológica prediz o sucesso ou insucesso na leitura e na escrita.

Contrariamente, Morais (1994) e Alegria et al. (1997), citados por Freitas et al. (2004), comprovaram que é no decorrer do processo de aprendizagem da leitura e da escrita que a Consciência Fonológica se desenvolve mais acentuadamente.

Um estudo efetuado por Nunes, Frota e Mousinho (2009), tinha como primordial objetivo verificar em que medida o treino da Consciência Fonológica podia ser uma estratégia eficaz na rotina escolar. Essa investigação revelou que após uma intervenção com um protocolo de tarefas de Consciência Fonológica, durante 3 meses, o grupo experimental (17 crianças, com a média de 6 anos e 2 meses de idade) melhorou significativamente a sua Consciência Fonológica, quando comparado com um grupo de

controlo (18 crianças, da mesma idade). Concluíram que é importante e válido o treino desta competência metalinguística.

Neste encadeamento, Correia (2010), citada por Martins (2000) e por Viana (2002) conclui que os estudos efetuados evidenciam que “ (...) o treino precoce da consciência fonológica é determinante para a formação de melhores leitores, mas o aumento de competências leitoras também propicia um melhor desenvolvimento da consciência fonológica” (p.123). Na mesma linha de ideias, Wagner, Torgesen e Rasholte (1994) efetuaram um estudo longitudinal no qual acompanharam 244 crianças desde o ensino pré-escolar até ao 2º ano de escolaridade. Com essa investigação, os autores pretenderam estabelecer uma correlação entre as habilidades fonológicas infantis (medidas através de um conjunto de provas que incluíam tarefas de análise e de síntese fonémica) e os resultados num teste de leitura por níveis. Este estudo confirmou o carácter bidirecional, entre a Consciência Fonológica e a aprendizagem da leitura.

Um outro estudo que confirma esse cariz bidirecional, foi realizado por Freitas (2004). A sua investigação tinha como objetivo identificar a relação entre a Consciência Fonológica e a aquisição da escrita em crianças falantes de Português (variante do Brasil). Este estudo envolveu 33 crianças. Treze foram acompanhadas longitudinalmente durante dois anos (desde o início do jardim de infância até ao final do 1º ano de alfabetização), tendo sido testadas seis vezes ao longo da pesquisa. Foram ainda observados dois grupos transversais, 10 crianças no 1º ano de jardim de infância e outras 10 que frequentavam o 2º ano da alfabetização permitindo comparar o desempenho em Consciência Fonológica antes e após o ensino sistemático da escrita. As conclusões deste estudo permitiram aferir que há uma importante e forte relação entre a Consciência Fonológica e a aquisição da escrita e que se influenciam de forma recíproca.

Viana (2006), considera também que o treino da Consciência Fonológica é fulcral para uma futura aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que a implementação de estratégias promotoras daquela capacidade é indispensável quer no 1º ciclo do ensino básico quer nos jardins de infância. De facto, como afirma Sim-Sim (2006), “*aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçar no caminho*” (p. 74).

Como tal e de acordo com Alves, Freitas e Costa (2007), o treino sistemático da Consciência Fonológica no ensino pré-escolar é fundamental e vantajoso, evitando assim o insucesso escolar na área da Língua Portuguesa.

Um estudo que comprova esse facto foi realizado por Júnior, Freitas, Souza, Maranhe e Bandini (2006), apenas com 4 crianças com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Estes investigadores evidenciaram que, apesar destas crianças apresentarem um fraco desempenho no pré-teste da prova de Consciência Fonológica, obtiveram sucesso no programa de desenvolvimento das competências de Consciência Fonológica e apresentaram uma elevada pontuação no pós-teste. O que revela que o treino da Consciência Fonológica é eficaz até mesmo com crianças com dificuldades nesta aquisição.

Para evitar que o insucesso aconteça, Santos et al. (2010) mostram que é imprescindível enveredar desde cedo, por um trabalho baseado em tarefas promotoras do desenvolvimento da Consciência Fonológica, pois o contacto e a relação da criança com as várias formas de expressão oral farão com que as aptidões metalinguísticas sejam desenvolvidas.

Estas competências equipam as crianças com um entendimento satisfatório e sólido da estrutura sonora para usar no momento em que esta contacta com as letras e ajuda-a a entender as relações entre as letras e os sons. A realização de atividades promotoras de atenção auditiva, percepção e manipulação de sons são exemplificativas do treino da Consciência Fonológica. Como tal, é relevante que o educador inclua nas suas práticas e rotinas diárias, atividades lúdicas onde sejam treinadas estas habilidades. O treino sistemático destas capacidades pode ser divertido, envolvente e apropriado à faixa etária em que se encontra a criança e é fundamental iniciar por um nível menos complexo através da exploração das rimas e da segmentação dos inícios de palavras.

Também os poemas, os trava-línguas, as músicas, as adivinhas, as lengalengas, os ditados populares, histórias, jogos de escuta e de linguagem são facilitadores do desenvolvimento da Consciência Fonológica no pré-escolar.

Segundo Chard e Osborn (1998) compete aos educadores ter um programa de desenvolvimento linguístico que:

- \* comece pelos sons contínuos como /s/, /m/ e /f/, que são mais fáceis de pronunciar do que os sons não contínuos /p/, /b/, /K/;

- \* modele cuidadosamente cada atividade, aquando da sua primeira apresentação e em caso de dúvida;

- \* parta de grandes unidades linguísticas (palavras, inícios de palavras e rimas) para menores (fonemas isolados);

- \* se debruce, primeiro, em tarefas mais fáceis (rimas) e depois em mais complexas (combinação e segmentação);



\* utilize estratégias adicionais (blocos e pedras de bingo) durante a manipulação de sons.

Como afirma Correia (2010), 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).

De acordo com as “ Metas de Aprendizagem” (Sim-Sim, Duarte, Duarte, Barbeito e Pereira, 2010) no fim do ensino pré-escolar, as crianças devem ser capazes de demonstrar a capacidade de combinar e segmentar fonemas e de progredir gradualmente usando sons para soletrar palavras simples. Sensibilizam-se, assim, os educadores para que estas metas sejam alcançadas por todas as crianças que estão em transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico, para que desta forma se efetue uma ponte entre estes dois níveis educativos fazendo com que as crianças não sintam uma rutura nesta fase da sua aprendizagem.

Em síntese, todos os estudos referidos até aqui estabelecem pois uma relação entre Consciência Fonológica e os progressos na aquisição de leitura e escrita das crianças, o que sugere que o treino desta competência deve ser efetuado precocemente.

#### **1.4. Problemas de Linguagem em Crianças com NEE**

A linguagem é a capacidade que decorre da organização e funcionamento da mente humana e que nos permite adquirir e usar sistemas complexos e dinâmicos de símbolos convencionados para comunicar e pensar (Sim-Sim, 1997). A autora considera que “ (...) *a espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais*” (p.15).

O período de desenvolvimento da linguagem, define-se como o processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino.

De acordo com Sim-Sim (1998) “*a particularidade das estruturas biológicas específicas e a mera imersão linguística fazem com que as crianças adquiram a linguagem, natural e rapidamente*” (p.51). Assim sendo e na perspetiva de Costa e Santos (2003), a criança que tem um processo de desenvolvimento normal adquire a linguagem numa forma

espontânea e natural, tornando-se, desde muito cedo, a principal interveniente no processo de comunicação.

Segundo Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) é após o nascimento que a complexidade da linguagem vai evoluir de modo diferente em cada criança e de acordo com a estimulação a que for sujeita.

No desenvolvimento da linguagem, duas fases distintas podem ser reconhecidas: a **pré-linguística**, em que são vocalizados apenas fonemas (sem palavras) e que persiste até aos 11-12 meses; e, logo a seguir, a fase **linguística**, quando a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão. Posteriormente, a criança progride na escala de complexidade da expressão. Este processo é contínuo e ocorre de forma ordenada e sequencial, com sobreposição considerável entre as diferentes etapas deste desenvolvimento.

De acordo com os autores anteriores, “ o processo de aquisição da linguagem envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático, que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; o fonológico, envolvendo a perceção e a produção de sons para formar palavras; o semântico, respeitando as palavras e seu significado; e o gramatical, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis. Os sistemas fonológico e gramatical conferem à linguagem a sua forma” (p.96).

No entanto, existem muitas crianças que possuem problemas de linguagem, necessitando de um acompanhamento por parte de um terapeuta da fala ou de um docente especializado, passando a pertencer ao quadro da Educação Especial e detentoras de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

No *Relatório Warnock Report* (1978), o aluno com Necessidades Educativas Especiais é definido como aquele que apresenta “qualquer incapacidade (física, emocional, social ou uma combinação destas) que afeta a aprendizagem a tal ponto que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz” (p.43).

Correia (1997), distingue dois grandes grupos nas Necessidade Educativas Especiais, as permanentes e as temporárias. As primeiras exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. Estas adaptações terão de manter-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As segundas exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

No artigo 10º, ponto 2, do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, consideram-se com *“necessidades educativas especiais de caráter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde”* (p.5). A tónica é posta nas dificuldades do aluno em aceder às aprendizagens definidas.

Em documentos oficiais (DGIDC, 2006) *“consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de caráter prolongado aqueles que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação nos contextos escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação, linguagem e fala; emocional e personalidade”* (p. 13).

Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, os alunos com Necessidades Educativas Especiais são considerados aqueles que apresentam *“ (...) limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento bio psicossocial”* (p.155). A ênfase colocada na participação e atividade remete as razões para as dificuldades na interação escola / aluno, o que vem no sentido do acordado em Salamanca e no *Índex for Inclusion* (Ainscow, 2000) como “barreira à aprendizagem”.

Segundo Matos (2007), *“um atraso no desenvolvimento da linguagem pode ser detetado através um conjunto de sinais dignos de atenção cuidada no pré-escolar, onde se incluem os problemas de articulação, a aquisição lenta de vocabulário e a falta de interesse pelas histórias”* (p.2).

De acordo com Ruiz (1997) as crianças com alterações da linguagem verbal podem apresentar diversos tipos de perturbações:

#### **a) Alterações da voz**

Qualquer alteração ocorrida na laringe promove perturbações na emissão da voz. Dos elementos constituintes do som (intensidade, tom, timbre e duração), os três primeiros produzem-se na laringe.

Estas alterações da voz ocorrem devido ao uso inapropriado correspondentes a excessos ou defeitos da sua emissão, originando hipertonia/ hipotonia.

As etiologias destas alterações apontam para as bronquites crônicas, asma, laringites, ou então por causas traumáticas (acidentes, sustos, ...) ou ambientais (elevação da voz em situações de fortes ruídos) ou funcional (nódulos). Também pode ter a sua origem em causas orgânicas devido a malformações na laringe ou até mesmo inflamações.

As alterações da voz dividem-se em: disfonias e em afonias. As disfonias são alterações da voz que podem atingir as suas características (intensidade, tom, timbre, duração) devido a uma perturbação orgânica ou a uma incorreta utilização da voz. As afonias estão intimamente relacionadas com a ausência total da voz de modo temporário.

#### **b) Alterações de articulação**

Nas alterações de articulação destacam-se três problemas específicos: dislalias, disglosias e disartrias.

As dislalias são perturbações na articulação de um ou vários fonemas, ocorrendo por omissão ou substituição, acréscimo ou distorção dos mesmos. Segundo Pascual (1988), existem diferentes classificações acerca da etiologia das dislalias: as *dislalias evolutivas* que exigem maturação neuromotora para pronunciar corretamente os diferentes fonemas; as *dislalias auditivas* em que a criança não ouve bem e conseqüentemente não articula com correção; e as *dislalias orgânicas*, cuja etiologia subjacente é a malformação dos órgãos da fala (língua, lábios, palato). Estas últimas também são conhecidas por disglosias.

As disglosias são perturbações na articulação dos fonemas (substituições, omissões, distorções, acréscimos) devido a lesões físicas ou malformação por órgãos periféricos da fala. Consoante o órgão afetado podemos falar das disglosias labiais, disglosias mandibulares, disglosias dentais, disglosias linguais e disglosias do palato.

Já as disartrias, são perturbações da articulação e da palavra devido a lesões ocorridas no Sistema Nervoso Central, que perturbam a articulação de todos os fonemas, cuja emissão intervém a zona lesionada.

#### **c) Alterações da fluência verbal: gaguez**

É uma alteração no ritmo da fala e da comunicação caracterizada por uma série de repetições ou bloqueios espasmódicos ocorridos durante a emissão do discurso.

As suas manifestações podem agrupar-se em três categorias: aspetos linguísticos (exemplo: abuso de sinónimos, discurso incoerente, desorganização do pensamento e a linguagem); aspetos comportamentais (exemplo: mutismo, retraimento, ansiedade, bloqueios); aspetos corporais e respiratórios (exemplo: tiques, espasmos, alterações respiratórias, rigidez facial).

#### **d) Alterações de linguagem**

Dentro dos atrasos no desenvolvimento da linguagem (Rondal, 1982), estão incluídos desde o atraso simples da linguagem até ao mutismo (Launay, 1989), passando pela disfasia.

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, DSM-IV – TR (2002), o mutismo é “ (...) descrito como um transtorno na qual as crianças são completamente capazes de falar e compreender a linguagem, mas não o fazem em certas situações sociais, quando é isso que se espera delas. Funcionam normalmente em outras áreas do comportamento e aprendizagem, mas privam-se frequentemente de participar em atividades em grupo. É como uma forma extrema de timidez, mas a intensidade e a duração a distinguem. Como exemplo, uma criança pode ficar completamente calada na escola, por anos, mas falar livremente em casa” (p.313).

Launay (1989), considera que se trata de um desaparecimento da linguagem existente sem agressão cerebral, e de uma manifestação mental que aparece com maior facilidade na criança do que no adulto.

Já as *afasias* são perturbações de origem cerebral em que se verifica uma dificuldade ou incapacidade para a linguagem verbal ou escrita e a expressão e compreensão linguística estão afetadas com maior ou menor grau de complexidade.

Também os desvios fonológicos são outros exemplos de perturbações que afetam a linguagem.

#### **Desvios fonológicos**

De acordo com Yavas e Lamprecht (1991), a criança com cerca de 4 anos de idade, já deve estar com o seu sistema fonológico praticamente adquirido. Logo se a partir desta idade não alcança o que se pode chamar de precisão fonológica apresenta então desvio fonológico.

Quando se fala em desvio fonológico é preciso perceber a noção de desvio como um afastamento de um padrão de normalidade. Segundo Fey (1992), o desvio fonológico é um distúrbio de linguagem com manifestação na fala, que se caracteriza por um défice na aquisição dos sons da língua e na tendência para simplificar as regras fonológicas. Por isso caracteriza-se por uma fala ininteligível.

No entender de Wertzner e Lins (2000), a criança com desvio fonológico revela lacunas na perceção, na produção ou na organização das regras do sistema fonológico, cometendo simplificações sistemáticas durante a sua fala.

Wertzner e Oliveira (2002), consideram que este desvio apresenta uma etiologia desconhecida, mas podemos dizer que por algum motivo a criança não usa uma ou várias regras fonológicas e isso se manifesta na omissão ou substituição de sons ou estruturas silábicas. Consideram-se como indicadores de risco, as otites nos dois primeiros anos de vida, a fala pouco compreendida desde o início da aquisição da linguagem, a existência de parentes com distúrbio fonológico, problemas nas vias aéreas superiores e pouca estimulação da linguagem.

Mota (2001) acrescentou ainda que o termo “desvio fonológico”, pode englobar imprecisões articulatórias com problemas na organização dos sons. A autora enfatiza ainda que muitas crianças com desvios fonológicos têm também dificuldades noutras áreas da linguagem tais como na sintaxe, na morfologia e no léxico.

Keske-Soares (2001) chama a atenção para os desvios fonológicos que podem estar ainda associados a dificuldades no nível fonético (articulatório), conhecidos como “*desvios fonológicos com características fonéticas adicionais*” (p.127). Contudo, o mesmo autor clarifica que a sua melhor classificação é a de desvio fonológico.

Em regra geral, os desvios fonológicos estão intimamente relacionados com os padrões de uso das consoantes, uma vez que as vogais não representam grande obstáculo. Stoel-Gammon e Dunn (1985) evidenciam também outra peculiaridade dos desvios fonológicos, a sua variabilidade.

Para Mendonça (2002), quando as crianças apresentam dificuldades em processar os estímulos sonoros da fala, poderão ter dificuldades em segmentar e manipular a estrutura fonológica da linguagem oral e, conseqüentemente, poderão apresentar dificuldades de leitura e escrita.

Sendo assim, Hoffman e Norris (2004) destacam que a intervenção precoce nos casos de desvio fonológico pode, além de prevenir alterações de fala, prevenir também dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

Na parte empírica da presente investigação incluem-se participantes com desvio fonológico (Grupo Experimental 2).

Em síntese, as crianças com NEE são aquelas que apresentam limitações na sua atividade e participação, onde se incluem dificuldades em vários domínios. As crianças detentoras de um atraso no desenvolvimento da linguagem revelam lacunas na comunicação dependendo do seu diagnóstico. Especificamente, as crianças com desvio fonológico apresentam dificuldades em processar os estímulos sonoros da fala, logo poderão ter dificuldades durante a aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano do 1º

ciclo do ensino básico. Como tal, a intervenção precoce ao nível da linguagem ajuda a prevenir futuras dificuldades de aprendizagem na área da Língua Portuguesa.

### **1.5. Consciência Fonológica e Problemas de Linguagem em Crianças com NEE (Desvios Fonológicos)**

O treino de atividades de Consciência Fonológica ajuda a criança a aprender a distinguir os sons da fala, equipando-a com um entendimento suficiente da estrutura sonora da língua.

O desvio fonológico pode interferir com o desempenho escolar de algumas crianças.

Um estudo efetuado por Magnusson (1999) teve como objetivo estabelecer comparações entre crianças com e sem desvios fonológicos. Segundo a autora, algumas crianças não desenvolvem o processamento cognitivo necessário para refletir, analisar, julgar ou manipular a língua, não tendo assim acesso a áreas fundamentais do conhecimento linguístico. Existem ainda as que não acederam ao tipo de experiências necessárias para desenvolver a consciência linguística. Tanto as crianças com desvios como as sem desvios diferem na possibilidade de ter acesso ao conhecimento sobre estruturas linguísticas e de torná-las objeto de pensamento. As crianças com desvio fonológico, por possuírem a sua representação fonológica diferenciada, fornecem respostas incorretas às tarefas metalinguísticas. Os resultados mostraram que as crianças com desvio fonológico têm um nível de consciência metalinguística inferior ao das crianças normais. Este estudo concluiu que, apesar dos desvios que estas crianças possuem a nível fonológico, conseguem progredir quando intervencionadas, apesar de obterem resultados inferiores às restantes crianças.

Freitas (1999) desenvolveu uma investigação que permitia verificar uma possível relação entre o nível de Consciência Fonológica de crianças com desvios fonológicos evolutivos, em fase de alfabetização e a incidência ou não dos desvios fonológicos na escrita. Participaram neste estudo 20 crianças com desvios fonológicos evolutivos e foram avaliadas em tarefas de fala e de escrita. Os resultados atestaram a existência de uma relação entre o nível de Consciência Fonológica e a incidência dos desvios fonológicos da escrita.

Marchetti, Mezzomo e Cielo (2010) compararam o desempenho nas habilidades metafonológicas, no nível silábico e fonémico, entre crianças com desenvolvimento de fala

normal e desviante. Participaram 49 crianças com idades entre 4 e 8 anos, sendo 26 do grupo de controlo sem desvio fonológico e 23 do grupo experimental com desvio fonológico. Segundo as autoras, as crianças com desvio fonológico obtiveram piores resultados nas tarefas de Consciência Fonológica do que as crianças com desenvolvimento de fala normal. As crianças do grupo experimental não conseguiram realizar as tarefas de reversão e segmentação fonémica.

Compararam ainda o desempenho de crianças com desvio fonológico que receberam intervenção de terapia da fala com enfoque fonológico e de crianças com desvio fonológico que não receberam qualquer treino, tendo verificado que mesmo os sujeitos que receberam intervenção de terapia da fala tiveram desempenhos muito baixos.

O estudo efetuado por Mota e Silva (2007) clarifica a importância do treino fonológico nas crianças com desvio fonológico. Estes autores realizaram uma investigação no Brasil que tinha como objetivo verificar a relação entre as habilidades de Consciência Fonológica e a escrita sob ditado, de sujeitos que apresentaram desvio fonológico após receberem alta da terapia da fala. Para avaliar a Consciência Fonológica foi aplicado o Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS. Os resultados do estudo apontavam para a eficácia da intervenção em Consciência Fonológica de crianças com alteração de fala e de linguagem e salientaram que a intervenção em Consciência Fonológica pode produzir melhorias na produção da fala e no desenvolvimento da leitura. Concluíram assim, que é importante estimular as habilidades em Consciência Fonológica, não somente em crianças na fase pré-escolar, mas principalmente em crianças com desvio fonológico, pois estas crianças são consideradas de risco para a emergência de futuras dificuldades no desenvolvimento da linguagem.

Assim sendo e segundo Wertzner et al. (2000), as crianças com dificuldade em aprender os sons da fala (desvio fonológico) poderão conseqüentemente ter problemas na aprendizagem. Dado que, durante a alfabetização, é usado como procedimento pedagógico ensinar o código escrito associando e relacionando o aspeto acústico do fonema (som) com o grafema (letra), o aluno precisa de habilidade para descodificar as informações acústicas das palavras, para então transferi-las para a escrita.

Conscientes de que as crianças com Necessidades Educativas Especiais, especificamente com problemas de linguagem, precisam de um tempo maior e variadas estratégias para desenvolver a codificação e a descodificação, é fulcral o treino das habilidades fonológicas para superar essas dificuldades.



Dado que as crianças com NEE, e mais concretamente as que possuem problemas de linguagem e da fala, apresentam dificuldades acrescidas nestas áreas, torna-se crucial desenvolver de modo sistemático atividades linguísticas que favoreçam o seu desenvolvimento linguístico. Para Freitas et al. (2007), o mais importante é, sem dúvida, oferecer a estas crianças uma série de estímulos que as ajudem a maximizar o seu potencial. Como tal, Soeiro (2007) considera fulcral “ (...) a introdução de atividades que especificamente visem estimular e desenvolver a consciência linguística nas crianças em idade pré-escolar, (...) submetendo os alunos sinalizados com atraso no desenvolvimento da linguagem a um programa de consciencialização linguística” (p.2).

Atualmente, é um desafio para os profissionais que trabalham com crianças diagnosticadas com problemas de fala, fazer com que as mesmas tomem consciência dos sons que estão utilizando na sua fala, os quais também, posteriormente, farão parte de seu código escrito.

Investigações efetuadas por Nunes et al. (2009), apontam também para a importância da estimulação fonológica nas escolas pelos educadores, como também por terapeutas da fala “ (...) para orientação de estratégias facilitadoras ao processo de aquisição da linguagem” (p. 209).

É necessário um trabalho de “correção” dos erros de fala, graças ao treino da Consciência Fonológica, para que posteriormente não venham a ocorrer problemas de aprendizagem da língua escrita.

Em suma, o treino desta competência metalinguística ajuda na distinção dos sons, devendo ser implementado com todas as crianças, inclusive as que estão diagnosticadas com desvio fonológico. O mais importante é recorrer a tarefas que promovam o desenvolvimento da consciência linguística com o intuito de diminuir futuras dificuldades de aprendizagem.

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

- A Consciência Fonológica envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e deliberadamente os segmentos fonológicos da língua.

- Existem diferentes etapas do desenvolvimento da Consciência Fonológica e, de entre as habilidades metafonológicas, umas são adquiridas mais precocemente do que

outras, deixando transparecer uma crescente complexidade. Podemos então afirmar que a Consciência Fonológica se desenvolve em diferentes níveis e em momentos cronológicos distintos.

- Para avaliar a Consciência Fonológica existem diversas tarefas que procuram medir o desempenho das crianças nesta habilidade que variam tanto na forma como são apresentadas, como no seu grau de complexidade.

- Uma das formas para treinar o desenvolvimento da Consciência Fonológica é a aplicação de programas de treino sistemático. Com base em vários estudos referidos, os programas de intervenção para o desenvolvimento de competências de Consciência Fonológica são fundamentais e devem ser implementados precocemente, ajudando na futura aprendizagem da leitura e da escrita.

- As crianças devem ser capazes de combinar e segmentar fonemas e de progredir gradualmente usando sons para soletrar palavras simples. Por isso as “Metas de Aprendizagem” para o Pré-escolar procuram sensibilizar os educadores para que estas sejam alcançadas por todas as crianças que estão em transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico.

- As crianças com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente as que apresentam desvio fonológico, revelam lacunas na perceção, na produção ou na organização das regras do sistema fonológico, cometendo simplificações sistemáticas durante a fala.

- 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 treino da Consciência Fonológica, independentemente de terem ou não desvio fonológico.

## CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Neste capítulo começa-se por lembrar os objetivos do estudo e apresentar as hipóteses que se pretendem verificar. Passa-se, em seguida, à apresentação dos principais aspetos metodológicos do estudo, isto é, à caracterização dos participantes, ao design, à apresentação dos materiais a serem usados na recolha de dados, bem como à descrição dos diversos procedimentos experimentais usados nas diferentes etapas.

### 2.1. Objetivos e Hipóteses do Estudo

O objetivo principal deste estudo empírico é avaliar o efeito de um programa de estimulação da Consciência Fonológica em crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem (desvio fonológico).

As hipóteses formuladas foram as seguintes:

**Hipótese 1:** Há um efeito de treino da Consciência Fonológica no desenvolvimento dessa competência em crianças com ou sem problemas de Linguagem<sup>1</sup>.

**Hipótese 2:** O efeito do treino da Consciência Fonológica é específico da intervenção.

### 2.2. Participantes

Os participantes são 62 crianças, 50 sem NEE e 12 com problemas de linguagem.

O primeiro subgrupo (N= 50), provém de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com uma população de 100 crianças no ensino pré-escolar, distribuídas por seis salas de atividades. Para escolher este subgrupo foram selecionadas aleatoriamente 2 das 6 salas.

O segundo subgrupo (N= 12), provém de 6 jardins de infância da rede pública e de uma IPSS e são crianças diagnosticadas pela Direção Regional de Educação Especial e

---

<sup>1</sup> Analisar-se-á esta hipótese, em cada uma das sub-competências de Consciência Fonológica que foram medidas.

Reabilitação da Região Autónoma da Madeira com Problemas de linguagem e da fala mais especificamente com “ desvio fonológico ”.

As crianças sem problemas de linguagem (N= 50) foram distribuídas em dois grupos: Experimental 1 (GE1) e de Controlo (GC) estando crianças de ambas as salas em cada grupo.

As crianças com Problemas de linguagem (N=12) formaram um segundo grupo Experimental (Experimental 2) ou GE2.

A distribuição das crianças pelos grupos está sumarizada no quadro seguinte (Quadro 1).

#### **Quadro 1 - Total dos participantes por grupo**

<b>Grupo</b>		<b>N</b>
GE1	Sem Problemas de Linguagem	25
GE2	Com Problemas de Linguagem	12
GC	Sem Problemas de Linguagem	25
<b>Total</b>		<b>62</b>

Para se formar os GE1 e o GC, usou-se o método de emparelhamento (Almeida e Duarte, 2007), por forma a assegurar a equivalência dos grupos.

As crianças foram colocadas nos dois grupos em função dos valores obtidos em Consciência Fonológica Total, no pré-teste.

O Grupo Experimental 2 (GE2) é uma amostra de conveniência constituída a partir das indicações dos serviços regionais e é composta por todas as crianças com desvio fonológico, que frequentavam o ensino pré-escolar, no concelho do Funchal.

A distribuição por género é a seguinte: 44 crianças são do género feminino e 18 do género masculino.

A média de idades das crianças, à data de recolha dos dados, era de 66.16 meses ( $d.p = 3.64$ ), com idades variando entre os 62 e os 73 meses.

A equivalência das médias da Consciência Fonológica Total do GE1 e GC foi garantida, à partida pelo método de alocação usado.

Contrariamente às expectativas, também o GE2 revelou uma média semelhante aos outros dois grupos. Esses dados estão evidenciados no quadro seguinte.

Como forma de confirmar que os grupos eram equivalente no Pré-teste foi realizada uma Two-Way ANOVA em que a variável dependente era o score de Consciência Fonológica Total e os fatores, o Grupo (3 grupos) e a Idade (Quadro 2).

**Quadro 2 - Total de Consciência Fonológica Total por grupo, idade e significância das diferenças de médias no pré-teste**

Grupos		Por grupo	Por idade em meses
<b>GE1</b> <b>N=25</b>	Média	30,00	65.56
	(Desvio Padrão)	(11,80)	(3,29)
<b>GE2</b> <b>N=12</b>	Média	31,00	67.33
	(Desvio Padrão)	(5,95)	(4,16)
<b>GC</b> <b>N=25</b>	Média	29,96	66.20
	(Desvio Padrão)	(11,82)	(3,71)
<b>Sig.</b>		F (2,61) = . 042, p =. 959)	F (2,61) = 1.041, p=.360

Os resultados mostraram que os grupos não eram significativamente diferentes quer em função do grupo ( $F_{(2,61)} = . 042$   $p = . 959$ ), quer em função da idade ( $F_{(2,61)} = 1.041$ ,  $p = .360$ ).

Importa ainda salientar que somente foram incluídas neste estudo crianças nascidas em Portugal, cuja língua materna é o Português (variante de Português Europeu). Excluíram-se crianças de outras origens pelo facto desse fator poder influenciar o domínio da Língua Portuguesa.

### 2.3. Design do Estudo

A modalidade de investigação científica aqui presente foi quantitativa e quase experimental, o que, segundo Ribeiro (2010), é “ (...) *uma variação dos estudos verdadeiramente experimentais em que (...) a variável independente é controlada, assim como muitos outros aspetos da investigação, mas os participantes podem não ser, por exemplo, distribuídos de modo aleatório pelos grupos*” (p. 57). Optou-se por esta modalidade por não ter sido possível usar processos completamente aleatórios.

Neste estudo específico, todas as crianças foram avaliadas, no pré e no pós-teste, tendo em conta um conjunto de atividades de avaliação de Consciência Fonológica (PSL).

Para avaliar a especificidade da intervenção, todas as crianças foram igualmente avaliadas, no pré e pós-teste, com a prova de Aritmética (WISC – III).

Os grupos experimentais foram sujeitos a um programa de intervenção, que procurou desenvolver competências fonológicas.

Neste estudo de intervenção as crianças foram distribuídas em três grupos da seguinte forma:

1. *Grupo Experimental (GE1)*: Foi alvo de oito sessões de intervenção, com a duração aproximada de 30 minutos cada, que consistiram em jogos de Segmentação Léxica, jogos de Consciência Intrassilábica, jogos de Omissão de Sílabas, com indicação de posição, jogos de Identificação da Sílabas Inicial e Final, jogos de Contagem de Sílabas, jogos de Recomposição Silábica e jogos de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição.
2. *Grupo Experimental (GE2)*: Foi alvo de oito sessões de intervenção, com a duração aproximada de 30 minutos cada, com o mesmo programa de Consciência Fonológica, aplicado ao grupo Experimental 1.
3. *Grupo de Controlo (GC)*: Não foi sujeito a uma intervenção nem teve conhecimento da intervenção dos outros dois grupos.

### **2.3.1. Variáveis do Estudo**

Neste estudo teremos as seguintes variáveis:

1) Variáveis dependentes:

- A Consciência Fonológica das crianças medida através da Prova Segmentação Linguística (PSL) em tarefas de:

- Segmentação Léxica;
- Consciência Intrassilábica;
- Omissão de Sílabas, com indicação de posição;
- Identificação da Sílabas Inicial e Final;
- Contagem de Sílabas;
- Recomposição Silábica;
- Omissão de Sílabas, sem indicação de posição;
- Consciência Fonológica Total

2) Variável independente:

- Grupo:
  - Grupo Experimental 1
  - Grupo Experimental 2
  - Grupo de Controlo

3) Variável de controlo da especificidade da intervenção:

- Sub-teste de Aritmética (WISC – III)

### **2.4. Procedimentos e Materiais Utilizados**

Foi solicitado ao Diretor Regional da Administração Educativa autorização para se aplicarem as provas de segmentação linguística às crianças com Necessidades Educativas Especiais e que frequentavam as escolas públicas (Anexo A). A Secretaria Regional de Educação e Cultura, enviou um fax para cada uma dessas instituições escolares a dar a conhecer a sua autorização, bem como à investigadora (Anexo B).

As direcções das diferentes instituições escolares (públicas e privadas) foram contactadas e seguidamente foi apresentado um pedido de autorização para a realização

do presente estudo, explicitando-se os objetivos e as respetivas formas de atuação (Anexo C).

Foi solicitado consentimento aos encarregados de educação, para que os seus educandos pudessem integrar o estudo científico, focando-se os respetivos objetivos e procedimentos da investigação e garantido-se o anonimato e a confidencialidade de todas as informações (Anexo D). Foi realizada uma sessão aberta de introdução ao estudo, após solicitação de alguns encarregados de educação e de algumas educadoras de infância.

Todos os encarregados de educação das crianças selecionadas autorizaram os seus educandos a participar.

Antes de iniciar o estudo foram realizados testes piloto a oito crianças com as mesmas atividades do pré-teste, como forma de testar a viabilidade e exequibilidade e se as crianças apreendiam bem as diretrizes fornecidas. O teste não sofreu nenhum reajustamento, mantendo a sua versão inicial. Seis dessas crianças frequentam a mesma instituição escolar e as outras duas também frequentam o ensino pré-escolar noutra jardim de infância. Para este grupo piloto foi igualmente solicitado aos pais a autorização de participação.

Importa salientar que as crianças a quem foi realizado o teste piloto não fazem parte no grupo de participantes.

Torna-se importante frisar que foi solicitada à Direção Regional de Educação Especial da Região Autónoma da Madeira, o fornecimento de dados referentes às crianças com necessidades educativas especiais que têm como diagnóstico problemas de linguagem e da fala, mais especificamente, desvio fonológico (Anexo E).

Os instrumentos utilizados nesta investigação foram as PSL (Provas de Segmentação Linguística – Forma A), originalmente elaboradas por Jiménez e Ortiz (1995), usadas e adaptadas por Correia e Pocinho (2005) e readaptadas por nós. Além destas provas também foi utilizado o Programa de Treino Fonológico, de Silva (2002), adaptado por Correia e Pocinho (2005) e novamente readaptado neste estudo. Importa ainda frisar que estes instrumentos tinham sido anteriormente usados numa investigação efetuada na Região Autónoma da Madeira, o projeto “Do Berço às Letras”, da Secretaria Regional de Educação e Cultura.

A escolha deste conjunto de instrumentos justificou-se pelo facto de os mesmos já terem sido utilizados noutros estudos, revelando-se pertinentes para avaliar a capacidade



da criança de explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível silábico e fonémico (Silva, 2003).

Durante a análise criteriosa quer da Prova de Segmentação Linguística, quer do Programa de Treino Fonológico, houve necessidade de melhorar e adaptar alguns itens tendo em consideração os seguintes critérios:

- a) Procurou-se que as palavras utilizadas fossem mais familiares às crianças e adequaram-se as imagens às palavras selecionadas. Escolheram-se aquelas palavras que conduzissem a uma nomeação quase imediata, ou, no máximo, à nomeação, numa segunda tentativa, sem hesitação;
- b) Evitou-se a repetição das palavras selecionadas, com o intuito de diversificar o vocabulário e evitar a memorização dos vocábulos usados;
- c) Nos jogos de identificação de sons semelhantes procurou-se que o som das palavras fosse idêntico, de modo a facilitar a sua discriminabilidade sonora;
- d) Nas tarefas de contagem de sílabas, começou-se por apresentar palavras monossilábicas e dissilábicas, passando posteriormente às polissilábicas. Nestas tarefas, por não haver acordo entre especialistas da área da linguística se o ditongo final se separa ou não, evitou-se a utilização de palavras cujas sílabas finais fossem ditongos (ex. papagaio, família, melancia, armário);
- e) Sabendo que as crianças têm mais facilidade em omitir o som inicial em tarefas de omissão de sílabas, com indicação de posição nas palavras, optou-se por apresentar primeiramente estes estímulos nessas tarefas com o intuito de tornar a prova mais acessível;
- f) Por se saber que as tarefas em que as crianças apresentam mais dificuldades são as tarefas fonémicas, resolveu-se colocar, na maioria das sessões de treino uma tarefa de análise fonémica;
- g) Na tarefa de Consciência Intrassilábica inseriu-se para cada item quatro palavras, de modo a diminuir a probabilidade de acerto aleatório por parte da criança, sendo incluídas somente palavras dissilábicas e trissilábicas. Procurou-se também distribuir

de forma equitativa o grau de dificuldade colocado pelas propriedades acústicas dos fonemas iniciais.

Tomaram-se ainda os seguintes cuidados:

- a) De modo a evitar o efeito de aprendizagem, foi alterada, no pós-teste a ordem da apresentação das tarefas;
- b) Para facilitar ao examinador a visualização da resposta que deve considerar acerto ou erro na Prova de Segmentação Linguística, colocaram-se as sílabas ou fonemas que correspondem à resposta correta, a negrito;
- c) Algumas destas tarefas foram apresentadas às crianças com suporte visual, pois a utilização de um suporte figurativo para as palavras ajuda a diminuir as dificuldades no desempenho que decorrem de fatores mnésicos (Silva, 2003).

A recolha de dados foi realizada nos meses de fevereiro a junho de 2011.

Este estudo compreendeu as seguintes fases:

- 1) Pré-teste (Prova de Segmentação Linguística + Aplicação do sub-teste de aritmética da WISC – III, a todas as crianças).
- 2) Intervenção utilizando um programa de treino de Consciência Fonológica com o GE1 e GE2
- 3) Pós-teste (Prova de Segmentação Linguística + Aplicação do sub-teste de aritmética da Wisc III, 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 mais pormenorizadamente.

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

O Pré-teste foi aplicado oralmente e individualmente a cada criança pela investigadora, numa sala diferente da sala de atividades e desprovida de ruídos.

As crianças foram testadas durante o mês de fevereiro de 2011.

A aplicação teve uma duração aproximada de 30 minutos com cada criança.

O Pré-teste é constituído pela Prova de Segmentação Linguística - Forma A e é composto por sete tarefas. Contém ainda um caderno com imagens que serve de suporte para as Tarefas II, III e VII, uma folha de registo individual (Anexo F) e uma folha de correção e pontuação (Anexo G). A cada resposta certa é atribuído um ponto e os erros são cotados com zero pontos. A cotação de cada tarefa pode variar entre 0 e 10 pontos, com a exceção da tarefa III que pode variar entre 0 e 14 pontos e a tarefa IV que pode variar entre 0 e 20 pontos.

As tarefas que se incluem na prova são as seguintes: **Tarefa I** - Segmentação Léxica; **Tarefa II** – Consciência Intrassilábica; **Tarefa III** - Omissão de Sílabas, com indicação de posição; **Tarefa IV** – Identificação da Sílabas Inicial e Final; **Tarefa V** - Contagem de Sílabas; **Tarefa VI** - Recomposição Silábica; **Tarefa VII** - Omissão de Sílabas, sem indicação de posição.

Dado que se fizeram melhoramentos no instrumento original, segue-se uma descrição mais pormenorizada das tarefas utilizadas na avaliação da Consciência Fonológica.

Torna-se importante referir que em todas as tarefas propostas o examinador só apresentava os itens de avaliação quando a criança compreendia o jogo proposto.

Em todos os jogos, se a criança não entendesse, a investigadora escolhia outro exemplo semelhante ao anterior e repetia o mesmo procedimento. O examinador assegurava-se que a criança identificava com correção o nome das figuras apresentadas. Caso contrário, dizia à criança o nome correto da figura.

#### **2.4.1.1. Tarefa de Segmentação Léxica**

Silva (2003) refere que o significado de uma frase falada só pode ser entendida se for decomposta em pequenos segmentos lexicais, sendo estas tarefas “ (...) *das mais utilizadas na investigação como um indicador de consciência fonológica*” (p.224).

Este subteste de Segmentação Léxica consiste na apresentação de orações ao nível oral, onde a criança terá que reconhecer o número de palavras que estão contidas na frase, fazendo-o, para o efeito, com os dedos da mão, palmas ou toques na mesa.

Nesta tarefa, as frases não são apresentadas com um suporte visual e às crianças são ministradas as seguintes instruções verbais: *Vamos fazer um jogo. Vou-te dizer umas frases e temos que adivinhar quantas palavras tem. O primeiro jogo faço eu. Presta atenção. Vou dizer a frase “João corre”.- Quantas palavras tem esta frase? Duas. Esta frase tem duas palavras “João corre”. Já sabes em que consiste o jogo? Caso a criança*

não tenha entendido o jogo o examinador deve escolher outro exemplo similar ao anterior e repetir de novo o mesmo procedimento. – *Vamos agora jogar com outras frases, mas desta vez não te vou ajudar. Agora vais ter que fazer sozinha(o). Vais escutar uma frase e tens que adivinhar quantas palavras tem a frase.*

A partir deste momento não é facilitada ajuda à criança e apresentam-se as frases, uma após outra. Depois pergunta-se à criança o número de palavras que a frase contém.

Só se considera acerto quando a criança identifica o número exato de palavras. Se tal não acontecer considera-se erro.

No quadro 3 apresentam-se o item de treino e os oito itens experimentais da tarefa de Segmentação Léxica.

**Quadro 3 - Tarefa de Segmentação Léxica**

<b>Item de treino</b>	<b>Itens experimentais a cotar</b>	<b>Resposta acertada consoante o número de palavras</b>
João Corre (2)	1. Céu Azul	2
	2. Maria canta bem.	3
	3. Hoje está frio.	3
	4. Cai neve no inverno.	4
	5. Hoje vamos ao museu.	4
	6. Tubarão nada no mar.	4
	7. Hoje vou comer um gelado.	5
	8. O cão ladra.	3

#### **2.4.1.2. Tarefa de Consciência Intrassilábica**

Esta tarefa consiste em procurar, numa série de imagens, aquelas palavras que contêm: primeiro, o fonema vocálico, emitido pelo examinador, na posição inicial e na posição final; segundo, procurar a sílaba na posição inicial e na posição final.

Murray (1998) considera que “ *o conhecimento em relação à identificação de um fonema pode ser medido através de tarefas que revelam que os fonemas são entidades estáveis e que podem ser percebidos como os mesmos em diferentes palavras*” (p.

462). Segundo Treiman (1998), esta tarefa pode ser considerada como um indicador da consciência em relação às unidades intrassilábicas.

Treiman e Zukowski (1996) julgam que as tarefas que requerem atenção e análise das unidades intrassilábicas são também mais fáceis do que as que envolvem tarefas fonémicas.

Se tivermos em conta a posição das unidades fonológicas na palavra, Gombert (1990) e Rosner e Simon (1971) mostraram que é mais fácil identificar e manipular unidades iniciais de palavras do que as mesmas unidades em posição interior da palavra.

Esta tarefa visa identificar, numa série de desenhos, aquele que inicia pelo fonema indicado pelo examinador.

Às crianças são fornecidas as seguintes instruções verbais: *Vou-te mostrar umas figuras. Vamos fazer outro jogo. Olha para estas figuras. Vais-me dizer o nome de cada figura. - Bem, aqui está um “sino”, uma “igreja”, uns “óculos” e um “caracol”. Agora vamos adivinhar qual destes desenhos começa por [i]. Aqui vemos um “sino” Começa por [i]? Não! Não começa por [i]. Agora vemos uma “igreja”. Começa por [i] ? Sim! Começa por [i] Depois vemos uns “óculos”. Começa por [i]? Não! Não começa por [i]. Começa por [ɔ] e não por [i]. E agora vemos um “caracol”. Começa por [i]? Não. Também não. Começa por [ka]* (Figura 1).

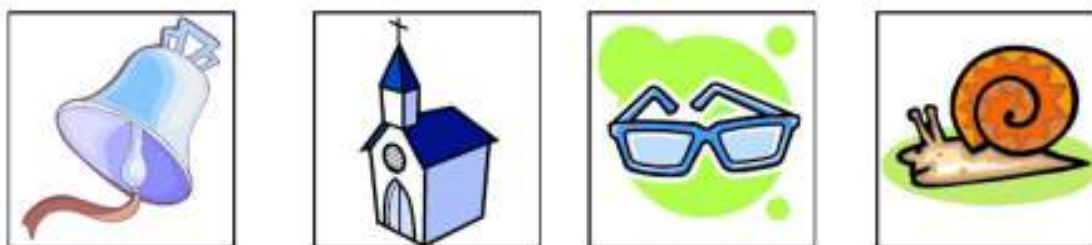


Figura 1. Exemplo de uma tarefa tipo II: Consciência Intrassilábica (Item de treino).

Depois prossegue-se com os itens de treino fornecendo as seguintes instruções: *Vamos ver outros desenhos. Vemos uma “faca”, um “galo”, um “trator” e um “pincel” Agora vamos adivinhar que figura começa pelo som [f]. Primeiro vemos uma “faca”. Começa por [f]. Sim! “faca” começa pelo som [f]. “Agora, vemos um “galo”. Começa por [f]? Não começa por [f]. Começa por [g]. Também vemos um “trator”. Começa por [f] ? Não! “trator” não começa pelo som [f]. Começa pelo som [i]. E temos um “pincel”. Começa pelo som [f]? Não! “pincel” não começa por [f] começa por [p]* (Figura 2).

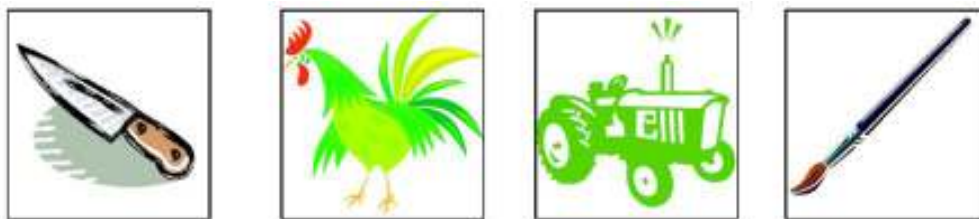


Figura 2. Exemplo de uma tarefa tipo II: Consciência Intrassilábica (Item de treino).

Se a criança compreender o jogo deve-se disponibilizar as seguintes instruções: *Muito bem. Entendeste o jogo? Agora vou-te mostrar outras figuras e tu vais dizer o que eu te perguntar.* Considera-se acerto, apenas, quando a criança identifica a figura que corresponde ao som indicado. Quando esta hesita e indica duas figuras é considerado erro.

Após apresentar os itens de treino e ao ver que a criança compreendeu o jogo devem fornecer-se as seguintes instruções: *“Muito bem. Entendeste o jogo? Agora vou-te mostrar outras figuras e tu vais adivinhar o que eu te perguntar”.*

Foi explicado às crianças que podem solicitar que seja repetido o item experimental, caso necessitem. O investigador deverá repetir os itens quando a criança não der nenhuma resposta.

No quadro 4 apresentam-se os itens de treino e os itens experimentais da Tarefa de Consciência Intrassilábica.

**Quadro 4 - Tarefa de Consciência Intrassilábica**

Itens de treino	Itens experimentais a cotar	Sílaba ou fonema solicitado	Resposta acertada
<p>- “sino”, “igreja”, “óculos” “caracol”. Vamos adivinhar qual destes desenhos começa por [i].</p> <p>- “faca”, “galo”, “trator” “pince”. Vamos adivinhar que figura começa pelo som [f].</p> <p>- “sino”, “igreja”, “óculos”, “caracol” Qual destes desenhos. Termina em [e]?</p> <p>- “faca”, “galo”, “trator”, “pince” Qual destes desenhos termina em [lu]?</p>	sol; aranha; carro; martelo	[e]	aranha
	cadeira; chávena; uvas; livro	[ç]	chávena
	gelado; flor; dado; peixe	[d]	dado
	lápiz; sapato; igreja; chave	[e]	chave
	leão; prato; barco; cavalo	[tu]	prato
	bota; pés; árvore; mocho	[ɛs]	pés

#### 2.4.1.3. Tarefa de Omissão de Sílabas, com indicação de posição

A tarefa de Omissão de sílabas, com indicação de posição consiste em nomear séries de desenhos omitindo a sílaba inicial e/ou final. Os itens correspondentes a esta tarefa são constituídos por palavras dissilábicas e trissilábicas.

Avalia a capacidade para manipular as unidades silábicas, obrigando a criança, num primeiro momento, a fazer uma análise da palavra apresentada, de modo a extrair a sílaba solicitada para depois os restantes sons das palavras serem mantidos na memória e reconstituídos.

Segundo Silva (2003), a omissão de sílabas, nomeadamente quando se encontram no início “ (...) é apontada como uma das provas mais difíceis ao nível da consciência fonémica, na qual o seu sucesso só é conseguido a maior parte das vezes depois da aprendizagem da leitura ” (p.218).

Gombert (1990) considera que este subtteste é o mais fiável para determinar a capacidade de manipulação metafonológica da unidade silábica.

Às crianças são ministradas as seguintes indicações: *Vou-te ensinar um jogo novo. Olha para estas figuras. Temos a “chuva” e uma “camisa”. Agora, vais ter que me dizer o nome de cada figura, mas sem dizer o último bocadinho. Primeiro vemos a “chuva”. Mas só dizemos [çu]. Não dizemos [ve] porque [ve] é o final da palavra. Agora vemos uma “camisa”. Diz-me o nome da figura sem dizer o último bocadinho. Só tens que dizer “cami”. Não podes dizer [ze] porque [ze] é o último bocadinho. Entendeste o jogo?* (Figura 3).



*Figura 3. Exemplo de uma tarefa tipo III: Omissão de sílabas, com indicação de posição (Item de treino).*

Fornecem-se depois as seguintes indicações: *Então vou-te mostrar mais figuras e tu vais-me dizer o nome dessas figuras mas sem dizer o último bocadinho (ou o primeiro bocadinho, no caso da omissão da sílaba inicial).*

Também Tunmer (1991), considera que o sucesso desta prova é difícil e acontece sobretudo como uma consequência do processo da leitura.

No quadro 5 apresentam-se os itens de treino e os itens experimentais da Tarefa de Omissão de Sílabas, com indicação de posição nas palavras:



**Quadro 5 - Tarefa de Omissão de sílabas, com indicação de posição**

<i>Itens de treino</i>	<b>Itens experimentais a cotar</b>	<b>Sílaba solicitada</b>	<b>Resposta acertada</b>
<i>“Chuva”, “camisa”</i>	“lápiz”	Omissão da sílaba final	[la]
	“vaca		[va]
	“carro”		[ka]
	“laranja”		[lɛɾɛʒ]
	“camelo”		[kɛmɛ]
<i>“ovelha”, “uvas”</i>	“avião”	Omissão da sílaba inicial	[vieu]
	“anel”		[nɛ]
	“elefante”		[lɛfɛtɛ]
	“olho”		[ʌu]
	“abelha”		[bɛʌɛ]
<i>“sapato”, “prego”</i>	“pera”	Omissão da sílaba inicial	[rɛ]
	“gato”		[tu]
	“queijo”		[ʒu]
	“palhaço”		[ʌasu]

#### **2.4.1.4. Tarefa de Identificação da Sílabas Inicial e Final**

Nesta tarefa de Identificação da Sílabas Inicial e Final são apresentados, oralmente, pares de palavras dissilábicas e trissilábicas. A criança tem que identificar, nas primeiras, se começam na mesma sílaba e, nas segundas, se terminam com a mesma sílaba.

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

*Identificação da sílaba inicial coincidente com outra palavra:* Às crianças são fornecidas as seguintes diretrizes: *Agora vamos jogar com palavras. Ouve, que eu te vou dizer duas palavras. Está atento para veres se têm algum bocadinho igual. Presta atenção: “caaaapa – caaarro”. Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então o bocadinho igual é [ka]. Já sabes como se joga?”. “Agora, vou-te dizer mais palavras para que tu me digas se tem algum bocadinho igual. Se a criança responde afirmativamente, faz-se a seguinte pergunta: Qual é o bocadinho? Para que a criança entenda melhor a sílaba*

coincidente, o examinador deve prolongar a pronúncia daquela sílaba que é idêntica em ambas as palavras.

Considera-se acerto quando a criança é capaz de identificar a sílaba que é idêntica nas duas palavras. Se a criança disser, apenas, que é a primeira ou a primeira parte é considerado erro.

*Identificação da sílaba final coincidente com outra palavra:* Perante os pares de palavras aqui apresentados pelo examinador as crianças têm de identificar as que possuem a sílaba final coincidente com a de outra palavra. Fornece-se as seguintes indicações: *Agora vamos jogar com palavras. Eu digo-te duas palavras e tu dizes-me se o último bocadinho é igual nas duas palavras. Agora tens que me dizer se as palavras acabam de forma igual. Presta atenção “sopaaa-pipaaa”. As duas palavras acabam de forma igual? As duas palavras terminam em [pe]. Agora vou-te dizer mais palavras para que tu me digas se têm o último bocadinho igual, e em que bocadinho são iguais. Entendeste o jogo?* Só é considerado acerto quando a criança é capaz de identificar a sílaba que é idêntica nas duas palavras. Se a criança disser apenas que é a última sílaba é considerado erro.

No quadro 6 apresentam-se o item de treino e os itens experimentais da Tarefa de Identificação da Sílaba Inicial e Final.

**Quadro 6 - Tarefa de Identificação da Sílabas Inicial e Final**

Itens de treino	Itens experimentais a cotar	Sílaba solicitada	Resposta acertada
"capa – carro"	(pala-pato)	Inicial	[pa]
	(lapa-lavo)		[la]
	(ferro-roupa)		Não têm bocadinhos iguais
	(gota-goma)		[go]
	(prego-torta)		Não têm bocadinhos iguais
	(cola-salto)		Não têm bocadinhos iguais
	(rato-mesa)		Não têm bocadinhos iguais
"sopa-pipa"	(jogo-fogo)	Final	[gu]
	(taça-pico)		Não têm bocadinhos iguais
	(fada-sapo)		Não têm bocadinhos iguais
	(pano-cano)		[nu]
"Sobrinho-apanho"	(pimentão-foguetão)	Final	[tew]
	(bandeira-cicatriz)		Não têm bocadinhos iguais
	(pastilha-abelha)		[la]
	(cabeça-famoso)		Não têm bocadinhos iguais
	(caderno-estrela)		Não têm bocadinhos iguais
	(espinha-montanha)		[ne]
	(boneca-marreta)		Não têm bocadinhos iguais
	(florida-patada)		[de]
	(martelo-cigarro)		Não têm bocadinhos iguais

#### 2.4.1.5. Tarefa de Contagem das sílabas

Esta tarefa consiste em contar as sílabas contidas em palavras que são apresentadas ao nível oral, podendo-se ajudar a criança com os dedos, palmas ou toques na mesa. Às crianças são fornecidas as seguintes instruções: *Agora vamos fazer outro jogo. Eu digo-te uma palavra e tu dizes-me quantas partes tem. Presta atenção. Eu digo-te "pêee-raaa". Quantas partes têm? Têm duas partes. Vamos fazer outra. Presta atenção. "Caaa-vaaa-luuu". Quantas partes têm? Têm três partes. Muito bem. Entendeste o jogo?*

O examinador deve dizer 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. Se a criança identificar o número de sílabas, mas fizer a divisão incorretamente é considerado erro.

Segundo Silva (2003), esta tarefa é considerada um indicador fiável da consciência das unidades silábicas. Muitas crianças que se encontram em idade pré-escolar conseguem obter êxito neste tipo de tarefa sem qualquer instrução explícita para o efeito (Sim-Sim, 1997). Contudo, é possível verificar-se uma evolução no desempenho nesta prova ao longo dos anos pré-escolares.

De acordo com Liberman et al. (1974), a tendência é para os 4 anos de idade, as crianças registarem um sucesso de 50%, o que sobe para os 90% aos 6 anos.

No quadro 7 apresentam-se os itens de treino e os itens experimentais da Tarefa de Contagem das Sílabas.

**Quadro 7 - Tarefa de Contagem das Sílabas**

<b>Itens de treino</b>	<b>Itens experimentais a cotar</b>	<b>Resposta acertada consoante o número de sílabas</b>
<i>“pê-ra”(2); “Ca-va-lo” (3).</i>	Filho	2
	barro	2
	lobo	2
	calor	2
	chinelo	3
	número	3
	primavera	4
	foguete	3
	plástico	3
	tesouras	3

#### **2.4.1.6. Tarefa de Recomposição Silábica**

Esta tarefa consiste em apresentar palavras dissilábicas e trissilábicas decompostas em sílabas, mantendo um intervalo de separação constante entre elas de 3 segundos e a criança tem que reconhecer e pronunciar as palavras que se formam com elas (ex: a

criança escuta a sequência **bo---la** ou **ga---rra---fa**, e tem que, de imediato reconhecer e pronunciar essa palavra na íntegra).

Às crianças são facultadas as seguintes diretrizes:

*Agora, vamos fazer outro jogo. É um jogo em que tens que adivinhar a palavra que é. Presta atenção. Escuta agora o que te vou dizer: “bo---la”.*

*Que palavra é? A palavra é “bola”. Muito bem: Agora ouve o que te vou dizer para ver se adivinhas. “ga---rra---fa”. Qual é a palavra? A palavra é “garrafa”. Percebeste o jogo?*

*Bem, agora tens que estar muito atento(a). Primeiro vais ouvir e logo a seguir vais-me dizer a palavra que é. Só pode ser considerado acerto quando a criança diz a palavra sem ser silabada.*

No quadro 8 apresentam-se os itens de treino e os itens experimentais da Tarefa de Recomposição Silábica:

**Quadro 8 - Tarefa de Recomposição Silábica**

Itens de treino	Itens experimentais a cotar	Resposta acertada
<i>Bo- - -la</i> <i>ga- - -rra - - - fa</i>	a---re---na	<b>arena</b>
	ca---der---no	<b>caderno</b>
	mar---te---lo	<b>martelo</b>
	bo---la---cha	<b>bolacha</b>
	bo---ni---to	<b>bonito</b>

#### 2.4.1.7. Tarefa de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição

Esta tarefa de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição consiste em nomear séries de imagens omitindo uma sílaba, que pode estar na posição inicial ou final em palavras dissilábicas, trissilábicas e polissilábicas.

São dadas as seguintes diretrizes às crianças: *Vou-te ensinar um jogo novo. Presta atenção a estes desenhos. Vais-me dizer o nome de cada um deles. Bem, aqui está “madeira”, uma “cama”, uma “maçã” e um “macaco”. Agora tens que me dizer o nome de cada figura sem dizer [me]. Primeiro vemos “madeira”. Então se tirarmos o [me] só podemos dizer [dejre]. Agora vemos uma “cama”. Se tirarmos o [me] como dizemos? Temos que dizer [ke]. Agora vemos uma “maçã”. Se tirarmos o [me] como dizemos? Dizemos [se]. Agora vemos um “macaco”. Se tirarmos o [me] como dizemos? Dizemos [keku]. Entendeste o jogo? (Figura 4).*

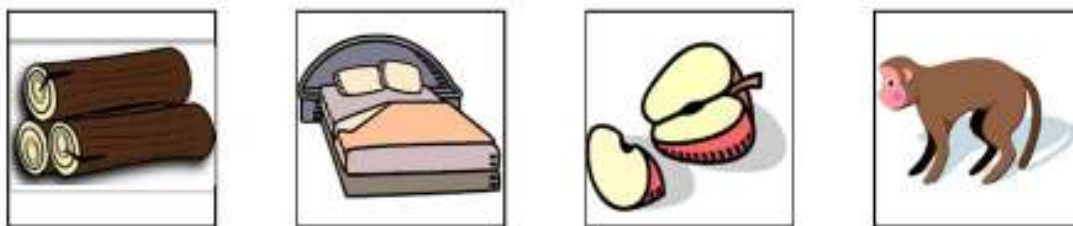


Figura 4. Exemplo de uma tarefa tipo VII: Omissão de sílabas, sem Indicação de Posição (Item de treino).

Se a criança entender o jogo o examinador mostra as figuras que correspondem aos itens de avaliação e pede que diga o nome delas, mas tirando outro som. Considera-se acerto quando a criança omite, unicamente, a sílaba indicada.

No quadro 9 apresentam-se os itens de treino e os itens experimentais da Tarefa de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição:

Quadro 9 - Tarefa de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição

Itens de treino	Itens experimentais a cotar	Omissão de sílaba	Resposta acertada
<p>“madeira”, “cama”, “maçã”, “macaco” (Omissão da sílaba ma)</p>	<i>sapato</i>	[se]	[patu]
	<i>salada</i>		[lade]
	<i>bolsa</i>		[bol]
	<i>sabonete</i>		[buneie]
	<i>taça</i>		[ta]
	<i>botão</i>	[bu]	[tew]
	<i>diabo</i>		[dja]
	<i>boneco</i>		[nɛku]
	<i>pombo</i>		[pô]
	<i>lobo</i>		[lo]

#### 2.4.1.8. Avaliação do Sub-teste de aritmética da WISC III

Após aplicação do pré-teste todas as crianças foram testadas com o sub-teste de aritmética da WISC-III (Wechsler, 2003).

A Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III) tem por finalidade avaliar a capacidade intelectual de crianças.

Desta escala apenas foi usado o subteste de aritmética, onde a criança efetuou contagens, utilizou estratégias para mostrar numa imagem a quantidade pedida e duas situações problemáticas simples.

Esta prova procurou comprovar a especificidade da intervenção, ou seja, espera-se que haja um efeito específico da intervenção nos ganhos em Consciência Fonológica mas que esse efeito não seja extensível a outras áreas do conhecimento, não trabalhadas, como seja o raciocínio aritmético.

Este sub-teste foi posto em prática, a nível oral e obedecendo os procedimentos apresentados no manual.

Dos itens 1 ao 4, foram utilizadas imagens, facilitando assim o desempenho da criança. Cada resposta teria que ser dada em 30 segundos, pelo que foi necessário ser cronometrado.

Durante a realização deste sub-teste de aritmética, são registados numa grelha (Anexo H), as respostas fornecidas pela criança sendo cotada cada resposta acertada com 1 ponto e os erros com 0 pontos.

À criança são dadas as seguintes diretrizes:

*1. Conta estes passarinhos com o dedo. Conta em voz alta.* (É apresentada uma imagem com 3 passarinhos).

Se a criança contar incorretamente, deve ser exemplificado.

*2. Conta estas árvores com o dedo. Conta em voz alta.* (É apresentada uma imagem com 12 árvores).

Se a criança contar incorretamente, deve ser exemplificado.

*3. Pega neste cartão e tapa todas as árvores menos 4. Deixa 4 árvores à mostra.*

(Utilizar a imagem usada no item 2, se não compreender o significado de tapar, explicar o conceito, sem utilizar as imagens desta prova. Repetir o item e conceder mais 30 segundos)

*4. Quantos gelados ficam se cada criança comer um?* (É apresentada uma imagem com 5 gelados e 3 crianças).

*5. O José tinha 5 bolos. Deu 1 ao Simão e outro à Alice. Quantos bolos, tem o José agora?* (Neste item não é utilizada nenhuma imagem).

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

Após a aplicação do pré-teste e do sub-teste de aritmética foi efetuada a intervenção, aplicando-se o Programa de Treino de Consciência Fonológica (Silva, 2002). O Grupo Experimental (GE1) e o Grupo Experimental 2 (GE2) foram sujeitos a oito sessões de intervenção, cada uma com a duração aproximada de 30 minutos.

O GE1 foi dividido em pequenos grupos de três a quatro elementos, para que fosse mais facilitada a aprendizagem e a consolidação dos aspetos explorados.

Relativamente ao GE2, trabalhou-se quer individualmente quer em pequenos grupos, consoante havia apenas uma ou mais crianças com diagnóstico de desvio fonológico, em cada escola.

O Grupo de Controlo (GC) não recebeu nenhuma intervenção nem teve conhecimento das intervenções dos restantes dois grupos, sabendo-se, pelo contacto com as suas educadoras de infância, que a leitura de histórias e respetivo reconto oral eram atividades que aconteciam regularmente na sala.

### **2.4.2.1. Intervenção com o Grupo Experimental 1 e Grupo Experimental 2**

O Programa de Treino da Consciência Fonológica destina-se a todas as crianças do pré-escolar com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Está estruturado em 8 sessões, uma por semana, ao longo de dois meses.

É composto por sete tipos de Jogos de Treino: jogos de Segmentação Léxica; jogos de Consciência Intrassilábica; jogos de Omissão de Sílabas, com indicação de posição; jogos de Identificação da Sílabas Inicial e Final; jogos de Contagem de Sílabas; jogos de Recomposição Silábica e jogos de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição.

Cada uma das sessões contém instruções sobre os procedimentos a utilizar em cada um dos jogos de treino. O material de apoio a cada sessão (suporte visual com cartões) está identificado para cada uma delas. Os jogos apresentados seguem uma linha de crescimento do grau de dificuldade, pelo que primeiramente apresentam-se os jogos mais simples que posteriormente evoluem para os que possuem maior nível de complexidade. Segundo Silva (2003) “ *A dificuldade das tarefas utilizadas da consciência fonológica varia também em função dos requisitos mnésicos exigidos pela tarefa e das características fonológicas das unidades a serem manipuladas, nomeadamente da posição dos elementos / alvo na palavra, a dimensão dessas unidades, e as propriedades fonológicas das mesmas*” (p.121).



Tomou-se todo o cuidado para que os itens trabalhados durante a intervenção não estivessem contidos nas medidas de segmentação linguística usadas no pré e pós-teste.

#### 2.4.2.1.1. Primeira Sessão de Intervenção

**Jogo de Segmentação Léxica:** Este jogo consiste na identificação das palavras que compõem uma frase. No início deste jogo o examinador deverá dizer à criança: *Vamos ver quantas palavras tem esta frase. Eu vou-te dizer uma frase que tu vais escutar com atenção. Depois vais repetir e ver quantas palavras tem.* O examinador pode dar um exemplo para que seja mais fácil a compreensão desta atividade. (Exemplo: *“Hoje está sol. Quantas palavras tem esta frase? Esta frase tem três palavras. “Hoje”, “está”, “sol”.*)

**Jogo de Consciência Intrassilábica:** A examinadora deve mostrar à criança a primeira fila de quatro imagens que se encontram na lâmina<sup>2</sup> explicando que cada imagem corresponde a uma palavra. Assim, deverá pronunciar a palavra que corresponde a cada imagem para que a criança a possa identificar. De seguida, fornece as seguintes instruções: *“Estão aqui quatro figuras que eu te vou dizer o que são”* (dita as palavras uma a uma). *“O que eu quero que tu faças, é que me digas quais são as duas imagens que começam pelo mesmo som”.*

Neste jogo pretende-se que a criança identifique palavras que se iniciam por vogais (Figura 5).

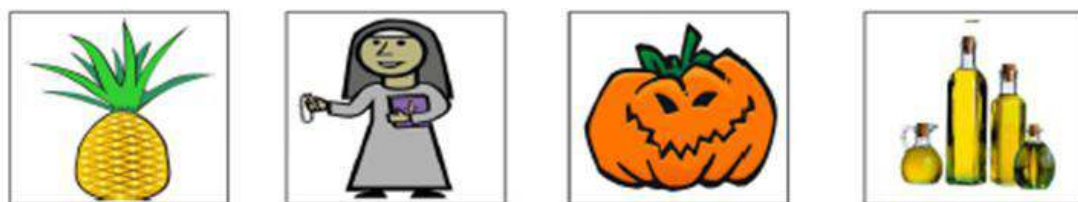


Figura 5. Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação de vogais semelhantes).

Neste jogo o examinador deve dizer: *Repete comigo cada uma das palavras (a-bacaxi / ir-mã / a-bóbora / ó-leo). Agora aponta para as duas figuras que começam com o mesmo som.* O mesmo procedimento se deve repetir para a consoante [R] (Figura 6).

<sup>2</sup> por motivos práticos, o conjunto de imagens deste jogo encontra-se em 6 filas, correspondendo cada uma a um jogo. Os que não estão a ser utilizados devem ser tapados com uma folha de papel para que a criança não os veja, ou então podem ser recortados previamente de forma a ser mostrado cada conjunto em cada jogo.

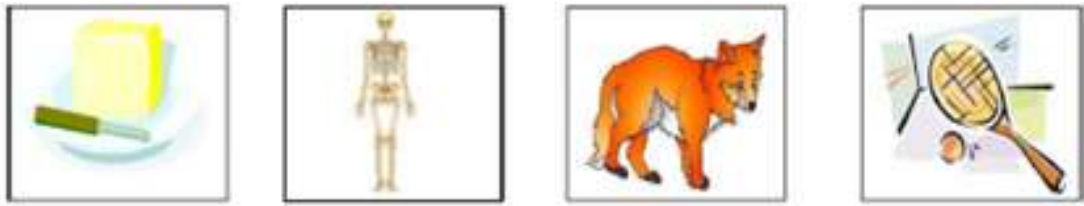


Figura 6. Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação da consoante [R] no início das palavras).

Sempre que a criança erre qualquer uma das sequências pede-se que explique como chegou a essa conclusão. Caso persista o erro, o examinador deverá modelar a operação ensinando à criança os sons pelos quais esta deve identificar as palavras.

#### 2.4.2.1.2. Segunda Sessão de Intervenção

**Jogo de Contagem de Sílabas:** Neste jogo é necessário levar para a mesa alguns objetos que ajudem a criança a identificar corretamente o número de sílabas de uma palavra. O examinador deve dizer: *Vamos jogar ao jogo das palavras partidas. Eu vou-te dizer uma palavra que tu vais escutar com atenção. Depois vais repetir a palavra e ver quantos bocadinhos tem. “Cavalo” quantos bocadinhos tem? Tem três: [kə] [va] [lu]. Muito bem.* Quando a criança repetir a palavra e verificar em quantas partes se compõe deve mostrar tantos objetos como o número de partes da palavra. Caso a criança não acerte, o examinador deve modelar a operação, e pedir que a criança a repita a seguir a si.

**Jogo de Consciência Intrassilábica:** O examinador deve levar as crianças a identificar as palavras que se iniciam pelo som [d] (Figura 7).

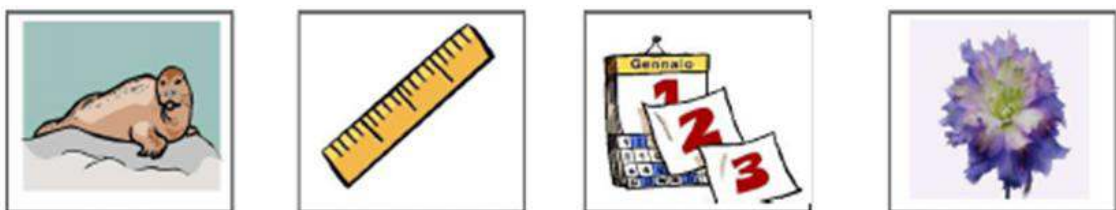


Figura 7. Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [d] no início das palavras)

No jogo seguinte o examinador deve levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras que terminam pelo fonema [u] (Figura 8).

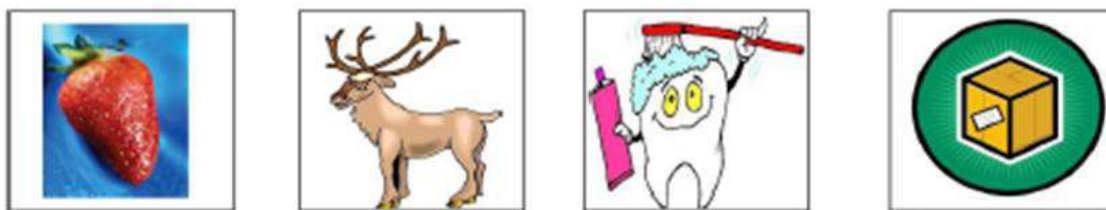


Figura 8. Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [u] no fim das palavras).

#### 2.4.2.1.3. Terceira Sessão de Intervenção

**Jogo de Consciência Intrassilábica:** o examinador deve levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras se iniciam pelo som [f] (Figura 9) e no jogo seguinte identificar as palavras que terminam pelo fonema [e] (Figura 10).



Figura 9. Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [f] no início das palavras).

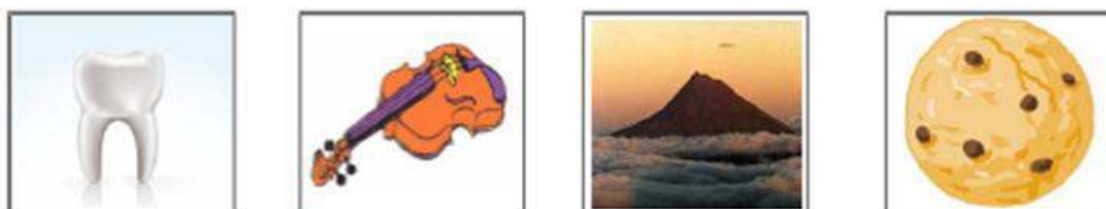


Figura 10. Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [e] no fim das palavras).

**Jogo de Identificação da Sílabas Inicial e Final:** Este jogo consiste na identificação de sílabas iniciais e/ou finais que coincidem em diferentes palavras. O examinador deverá dizer quatro palavras e a criança terá de identificar se a sílaba inicial é coincidente. Se a sílaba inicial for coincidente a criança terá de dizer qual a sílaba idêntica. Deve-se prolongar a pronúncia da sílaba idêntica em ambas as palavras. Este jogo não apresenta suporte visual pelo que se deve levar a criança a focar a sua atenção no som das palavras. Exemplo: *Presta atenção, “maala – maata”. Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então o bocadinho igual é [ma].*

#### 2.4.2.1.4. Quarta Sessão de Intervenção

**Jogo de Segmentação Léxica:** nesta tarefa as crianças devem identificar as palavras que compõem uma frase. Exemplo: *Lagarto pintado*. *Quantas palavras tem esta frase? Esta frase tem duas palavras: “Lagarto”, “pintado”*.

**Jogo de Consciência Intrassilábica:** o examinador deve levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras se iniciam pelo som [v] (Figura 11).



Figura 11. Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [v] no início das palavras).

**Jogo de Omissão de Sílabas, com indicação de posição:** o examinador explica à criança que este jogo tem por objetivo encontrar o cartão correspondente à palavra descoberta. O examinador explica à criança que existem palavras que, quando tiramos o primeiro bocadinho (primeira sílaba) ficamos com outra palavra que estava escondida. De seguida dá um exemplo: *Presta atenção: na palavra FIVELA, se retiramos o primeiro bocadinho, ficamos com a palavra VELA. Muito bem* (Figura 12). *Agora, aponta o cartão que representa a palavra VELA.*



Figura 12. Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas, com indicação de posição (omissão da primeira sílaba).

Se a criança não entendeu a mecânica da supressão da sílaba inicial, o examinador deverá explicar novamente, com o mesmo exemplo. Se mesmo assim a criança falhar nas séries seguintes, deverá pedir à criança que na palavra, identifique o primeiro bocadinho.

Então, o examinador enuncia a primeira sílaba e a criança deve pronunciar a nova palavra sem a primeira sílaba pronunciada.

#### 2.4.2.1.6. Quinta Sessão de Intervenção

**Jogo de Recomposição Silábica:** consiste na descoberta de palavras decompostas numa sequência de sílabas. O examinador deve pronunciar as sílabas de cada palavra com um intervalo de três segundos entre cada sílaba. Apresenta as palavras e pede à criança que adivinhe a palavra dita. Exemplo: *Escuta com atenção o que te vou dizer: “pe---dra”. Qual foi a palavra que ouviste? Foi a palavra: “pedra”.*

**Jogo de Consciência Intrassilábica:** o examinador deve levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras terminam pelo som [i] (Figura 13).



Figura 13. Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [i] no fim da palavra).

**Jogo de Omissão de Sílabas, com indicação de posição:** O examinador deve levar as crianças a omitir a sílaba inicial e a descobrir palavras novas que estão escondidas. Este jogo contrariamente do que foi realizado anteriormente não possui suporte visual. Exemplo: *Na palavra “espinha”, se retiramos o primeiro bocadinho, ficamos com a palavra? “pinha” muito bem.*

#### 2.4.2.1.6. Sexta Sessão de Intervenção

**Jogo de Contagem de Sílabas:** consiste em contar o número de sílabas que compõem umas palavras, através das instruções fornecidas: *Vamos ver quantos bocadinhos tem a palavra mão. “Mão” quantos bocadinhos tem? Tem um: “mão”. Muito bem.*

**Jogo de Identificação da Sílaba Inicial e Final:** esta tarefa consiste na identificação de uma sílaba coincidente entre duas palavras. O examinador deve prolongar a pronúncia daquela sílaba que é idêntica em ambas as palavras. Os pares de palavras vão-se

apresentando um a um. Depois de se apresentar dois pares de palavras, pergunta-se à criança se têm algum bocadinho igual e pede-se que identifique qual é esse bocadinho. O examinador deverá dizer à criança: *Presta atenção. “vacaaa – focaaa”.Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então, o bocadinho igual é [ke].*

**Jogo de Omissão de Sílabas, com indicação de posição:** consiste na omissão de uma sílaba indicada pelo examinador. O examinador mostra as imagens e ajuda a criança na identificação das mesmas. Seguidamente indica o som que as crianças devem omitir em cada uma das palavras. Exemplo: *Aqui está uma “maçã”, uma “lima”. Agora tens que me dizer o nome de cada figura sem dizer [me]. Primeiro temos uma “maçã”. Se tirarmos o [me] só podemos dizer [se]. Agora vemos uma “lima”. Se tirarmos o [me] como fica? Temos que dizer [li] (Figura 14).*

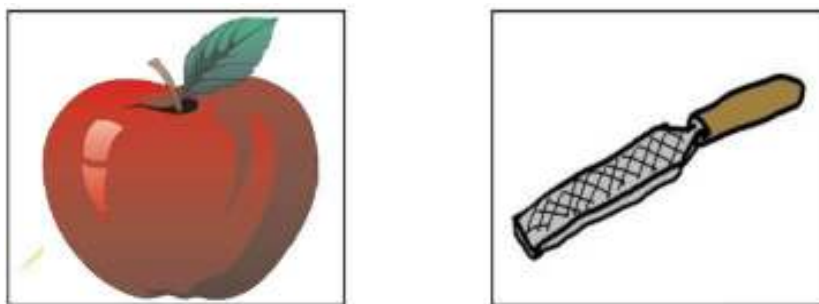


Figura 14. Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas, com indicação da posição (omissão do som [me]).

#### 2.4.2.1.7. Sétima Sessão de Intervenção

**Jogo de Consciência Intrassilábica:** nesta tarefa as crianças devem identificar as imagens cujas palavras terminam pelo som [ɔ] (Figura 15).

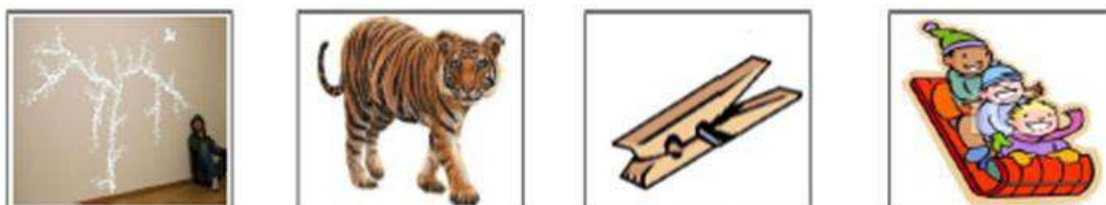


Figura 15. Exemplo de um Jogo de Consciência Intrassilábica (identificação do fonema [ɔ] no fim das palavras).

**Jogo de Omissão de Sílabas, com indicação de posição:** o examinador deve instruir a criança para pronunciar a palavra sem a primeira sílaba. Exemplo: *Na palavra “Diana”, se retiramos o primeiro bocadinho, ficamos com a palavra? [ene] muito bem.*

**Jogo de Identificação da Sílaba Final:** os procedimentos são os mesmos que para o jogo realizado na sessão anterior, sendo que o examinador deve levar as crianças a identificar as sílabas coincidentes entre quatro palavras. Exemplo: *Presta atenção. “dinheirooo / pêroo”.Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então, o bocadinho igual é [ru].*

#### 2.4.2.1.8. Oitava Sessão de Intervenção

**Jogo de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição:** neste jogo o examinador deve levar as crianças a omitir o som [ru] (figura 16). Exemplo: *Aqui está uma “ruela”, uma “ruleta”, uma “romã” e um “jarro”. Agora tens que me dizer o nome de cada figura sem dizer [ru]. Primeiro temos uma “ruela”. Se tirarmos o [ru] só podemos dizer [ɛle]. Agora vemos uma “ruleta”. Se tirarmos o [ru] como fica? Temos que dizer [lete]. “Romã” se tirarmos o [ru], fica [mɛ] E agora vemos um “jarro”. Se tirarmos o [ru] como fica? Temos que dizer [ja]”.*



Figura 16. Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição (omissão da sílaba [ru]).

**Jogo de Identificação da Sílaba Final:** nesta tarefa as crianças devem identificar as sílabas coincidentes entre os dois pares de palavras. Exemplo: *Presta atenção. “melão / leilão”. Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então, o bocadinho igual é [lew].*

**Jogo de Omissão de Sílabas, com indicação de posição:** este jogo é idêntico ao jogo de supressão da sílaba inicial, contudo a sílaba que a criança deve omitir agora é a final. O examinador dá um exemplo: *Presta atenção: na palavra esquilo, se retiramos o último bocadinho, ficamos com a palavra esquí.* Se a criança não entendeu a mecânica da supressão da sílaba final, o examinador deverá explicar novamente, com o mesmo exemplo. Depois se mesmo assim a criança falhar nas séries seguintes, deverá pedir à

criança que na palavra, identifique o último bocadinho. O examinador enuncia a última sílaba e a criança deverá pronunciar a nova palavra.

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

Logo após a intervenção com o Grupo Experimental 1 e Grupo Experimental 2 prosseguiu-se à aplicação do pós-teste imediato a todos os participantes. As crianças foram testadas entre maio e junho de 2011 e foram utilizados os mesmos procedimentos para o pré-teste, seguindo-se a mesma ordem alfabética.

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 o programa de treino.

Este teste é composto por sete tarefas, contendo um caderno com uma série de desenhos, uma folha de registo individual e uma folha de correção e pontuação (Anexo I).

No pós-teste optou-se por alterar a ordem de apresentação das tarefas para controlar os efeitos de aprendizagem e de ordem.

As tarefas que se incluem na prova seguiram a seguinte ordem: Segmentação Léxica, Contagem de Sílabas, Recomposição Silábica, Consciência Intrassilábica, Identificação da Sílaba Inicial e Final, Omissão de Sílabas, com indicação de posição, Omissão de Sílabas, sem indicação de posição.

#### **2.4.3.1. Avaliação pelo Sub-teste de Aritmética da WISC-III**

No final da aplicação do pós-teste todas as crianças foram testadas novamente com o sub-teste de aritmética da WISC-III (Weschler, 2003).

## **2.5. Caracterização das Famílias**

Com o objetivo de explorar relações entre a Consciência Fonológica e a escolaridade dos pais, foram recolhidos dados das habilitações da mãe e do pai de cada participante.



## 2.5.1. Análise da Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade das Mães e dos Pais das crianças

### 2.5.1.1. Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade das Mães

**Quadro 10 - Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade das Mães**

<b>Escolaridade das mães</b>	<b>N</b>	<b>Percentagem (%)</b>
1º Ciclo	6	9,7
3º Ciclo	18	29,0
Ensino Secundário	23	37,1
Ensino Superior	15	24,2
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100,0</b>

Analisando o Quadro 10. pode-se verificar que 37,1% das mães têm o ensino secundário como nível de ensino mais elevado, seguindo-se com 29% as mães com o 3º Ciclo.

### 2.5.1.2. Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade dos Pais

O Quadro 11. apresenta a Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade dos pais.

**Quadro 11 - Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade dos pais**

<b>Escolaridade dos pais</b>	<b>N</b>	<b>Percentagem (%)</b>
1º Ciclo	6	9,7
3º Ciclo	31	50,0
Ensino Secundário	21	33,9
Ensino Superior	4	6,5
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100,0</b>

Partindo da análise do Quadro 11. constata-se que a maioria dos pais das crianças possui o 3º ciclo como nível de ensino mais elevado. A seguir predominam os pais com o ensino secundário.

## CAPÍTULO III - RESULTADOS

Neste capítulo apresentar-se-ão os resultados da parte empírica desta investigação.

Uma análise preliminar revelou que não havia diferenças significativas em Consciência Fonológica Total em função do género e das habilitações académicas das mães e dos pais, pelo que estas variáveis não foram mais usadas na análise estatística.

### 3.1. Fidedignidade e Envieçamento

O Quadro 12. mostra a fidedignidade da Prova de Segmentação Linguística, no pré-teste.

**Quadro 12 - Fiabilidade do Pré-teste**

Cronbach's Alpha	N of Itens
.90	70

A fiabilidade é um requisito crucial à aplicação de qualquer instrumento de medida. O valor Alpha de Cronbach de .90, confirma que a prova é fidedigna. No estudo realizado por Pocinho e Correia (2005) obteve-se um alpha de .95, pelo que se pode considerar que o presente estudo confirma o padrão de coerência interna já encontrado anteriormente.

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.

O Quadro 13 mostra o envieçamento nas diferentes tarefas no pré-teste, no pós-teste e nos ganhos (pós-teste – pré-teste).

**Quadro 13 - O enviezamento nas diferentes tarefas no Pré-teste, no Pós-teste e Ganhos**

Tarefas	Enviezamento no Pré-Teste z	Enviezamento no Pós-Teste z	Enviezamento nos Ganhos z
Segmentação Léxica	- 0.80	3.07	7.39
Consciência Intrassilábica	- 0.17	8,37	5.70
Omissão Sílabas, com indicação da posição	- 0.03	- 2.82	- 3.29
Identificação Sílabas Inicial e Final	3.30	- 2.13	- 0.26
Contagem de sílabas	- 2.63	- 6.73	1.13
Recomposição silábica	- 5.42	10.09	6.21
Omissão de sílabas, sem indicação da posição	2.93	- 1.00	0.72
Consciência Fonológica Total	0.66	- 1.24	2.02
Sub-teste de aritmética (WISC)	0.30	0.30	0.30

Quando se analisa o enviezamento e o valor de z está entre -1.96 e 1.96, podemos concluir que a distribuição é normal e, por isso, usam-se testes paramétricos na análise de significância das diferenças das médias. Quando a distribuição das cotações não configura uma distribuição normal ( $z > 1.96$ ) usam-se testes não paramétricos na análise da significância das diferenças de médias.

Na análise de enviezamento (skewness) verificámos que:

**Pré-teste:**

*Distribuição Normal:*

- Segmentação Léxica ( $z = - 0.80$ )
- Consciência Intrassilábica ( $z = - 0.17$ )
- Omissão de Sílabas, com indicação da posição ( $z = - 0.03$ )
- Consciência Fonológica Total ( $z = 0.66$ )

*Distribuição Enviezada:*

- Identificação Sílabas Inicial e Final (z = 3.30)
- Contagem de Sílabas (z = - 2.63)
- Recomposição Silábica (z = - 5.42)
- Omissão de Sílabas, sem indicação de posição (z = 2.93)
- Sub-teste de Aritmética - WISC – III (z = 3,09)

**Pós-teste:**

*Distribuição Normal:*

- Omissão de Sílabas, sem indicação de posição (z = - 1.00)
- Consciência Fonológica Total (z = - 1.24)

*Distribuição Enviezada:*

- Segmentação Léxica (z = 3.07)
- Consciência Intrassilábica (z = 8.37)
- Omissão de Sílabas, com indicação da posição (z = - 2.82)
- Identificação Sílabas Inicial e Final (z = - 2.13)
- Contagem de Sílabas (z = - 6.73)
- Recomposição Silábica (z = 10.09)
- Sub-teste de Aritmética - WISC – III (z = 3,39)

**Ganhos entre o Pré-teste e o Pós-teste:**

*Distribuição Normal:*

- Contagem de Sílabas (z = 1.13)
- Identificação Sílabas Inicial e Final (z = - 0.26)
- Omissão de Sílabas, sem indicação de posição (z = 0.72).

*Distribuição Enviezada*

- Segmentação Léxica (z = 7,39)
- Consciência Intrassilábica (z = 5.70)
- Omissão de Sílabas, com indicação da posição (z = - 3.29)
- Recomposição Silábica (z = 6.21)

De seguida, passamos a descrever a análise das médias e desvios-padrão, bem como a significância das diferenças de médias no Pré-teste e nos Ganhos (diferença entre o Pós-teste e o Pré-teste), bem como no sub-teste de aritmética.

Em todas as análises começa-se por confirmar que não há diferenças no pré-teste, isto é, que, à partida, os grupos são iguais.

Nos casos em que se verificarem diferenças à partida, essas diferenças serão estatisticamente controladas nas análises posteriores, através do uso de uma análise de covariação (ANCOVA).

Para analisar a significância das diferenças de médias atribuíveis à intervenção optou-se por considerar as diferenças de Ganhos (Pós-teste – Pré-teste) dado que estes refletem, ainda com maior minúcia, os eventuais progressos verificados.

Em todas as análises, utilizaram-se testes estatísticos ANOVAs para variáveis cujos scores se distribuíam normalmente e Kruskal-Wallis quando a distribuição era significativamente enviesada. A significância global potencialmente encontrada foi, em seguida, confirmada com testes Post-Hoc (Student-Newman-Keuls) para se saber quais os grupos que eram significativamente diferentes.

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

#### 3.2.1. Tarefa de Segmentação Léxica

O Quadro 14. mostra as médias e desvios-padrão que foram obtidos, no pré e nos pós-testes e os Ganhos na tarefa de Segmentação Léxica.

**Quadro 14 - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Segmentação Léxica no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos**

Grupos		Segmentação Léxica Pré-teste	Segmentação Léxica Pós-teste	Ganhos
<b>GE1</b> <b>N=25</b>	Média	4,56	8,28	3,72
	Desvio Padrão	(2,23)	(2,05)	(3,23)
<b>GE2</b> <b>N=12</b>	Média	6,17	7,58	1,41
	Desvio Padrão	(1,64)	(0,66)	(1,16)
<b>GC</b> <b>N=25</b>	Média	4,24	5,16	0,92
	Desvio Padrão	(2,38)	(2,07)	(1,41)

Em primeiro lugar verificámos se existiam diferenças significativas entre os grupos no pré-teste. Para analisar se os grupos eram equivalentes no pré-teste, realizou-se o teste paramétrico ANOVA em que a variável dependente era o score de Segmentação Léxica e o fator, o Grupo (3 grupos). Os resultados mostraram que os 3 grupos eram significativamente diferentes entre si ( $F_{(2,61)} = 3.24, p = 0.05$ ).

O teste Post Hoc (Student-Newman-Keuls, Alpha = 0.05) revelou que o GE2 (Grupo Experimental 2) era significativamente superior aos outros dois grupos GE1 (Grupo Experimental 1) e GC (Grupo de Controlo) e que estes dois grupos não eram significativamente diferentes entre si.

As médias apresentadas no quadro anterior sugerem que todos os grupos progrediram do pré para o pós-teste. Quanto aos Ganhos nota-se um maior ganho no GE1 em relação aos outros dois.

Porque havia uma diferença significativa no pré-teste, foi necessário controlar essa diferença quando se avaliaram os ganhos obtidos após a intervenção.

Para testar se os Ganhos em Segmentação Léxica, eram significativos foi realizada uma análise de covariação (ANCOVA) em que a variável dependente é Ganhos em Segmentação Léxica, o fator; Grupo (3 grupos) e o fator de covariação são os resultados de Segmentação Léxica no pré teste. A análise revelou que havia diferenças significativas nos ganhos ( $F_{(1,60)} = 25.57, p < 0,001$ ) entre os três grupos.

Testes Post Hoc (Student-Newman-Keuls (Alpha = 0.05)) revelaram que os Ganhos do GE1 eram significativamente superiores aos dos restantes grupos (GE2 e GC) e que os ganhos destes dois grupos não eram significativamente diferentes entre si.

Pode-se assim concluir que as crianças sem problemas de linguagem (GE1) retiraram um benefício significativo de intervenção, o que não aconteceu nem com as crianças com problemas de linguagem (GE2) nem com as crianças do Grupo de Controlo.

### **3.2.2. Tarefa de Consciência Intrassilábica**

O Quadro 15. mostra as médias e desvios-padrão que foram obtidos, no pré e pós-testes e os Ganhos na tarefa de Consciência Intrassilábica.

**Quadro 15 - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Consciência Intrassilábica no Pré-teste, Pós -teste e Ganhos, por grupos**

Grupos		Consciência Intrassilábica Pré-teste	Consciência Intrassilábica Pós-teste	Ganhos
<b>GE1</b>	Média	3,00	4,40	1,40
	<b>N=25</b> Desvio Padrão	(1,44)	(1,11)	(1,32)
<b>GE2</b>	Média	2,25	4,41	2,16
	<b>N=12</b> Desvio Padrão	(1,13)	(0,66)	(0,93)
<b>GC</b>	Média	2,84	3,56	0,072
	<b>N=25</b> Desvio Padrão	(1,21)	(2,81)	(2,60)

Para analisar se os grupos eram equivalentes no pré-teste realizou-se uma ANOVA em que a variável dependente era o score de Consciência Intrassilábica e o fator, o Grupo (3 grupos). Os resultados mostraram que os 3 grupos, não eram significativamente diferentes [ $F_{(2,61)} = 1.38, p = .259$ ].

As médias e os desvios-padrão apresentados no quadro anterior sugerem que todos os grupos progrediram do Pré-teste para o Pós-teste. Relativamente aos Ganhos, os do GE2 são mais notórios do que os dos restantes dois grupos (GE 1 e GC).

Para testar se os Ganhos na Consciência Intrassilábica eram significativamente diferentes realizou-se o teste não paramétrico Kruskal-Wallis ( $\chi^2 = 11,42, p = 0,003$ ) o que nos levou a concluir que existe uma diferença significativa de Ganhos em consciência intrassilábica.

Para verificar quais os grupos que eram significativamente diferentes realizaram-se Testes Post Hoc (Student-Newman-Keuls (Alpha = 0.05) que confirmaram que o GE2 era significativamente superior aos restantes grupos e que os Ganhos do GE1 eram também significativamente superiores ao GC.

Podemos assim concluir que foram as crianças com problemas de linguagem (GE2) que tiraram o maior benefício da intervenção e que as crianças sem problemas de linguagem (GE1) também lucraram significativamente mais do que as crianças do grupo de controlo.

### 3.2.3. Tarefa de Omissão de Sílabas, com indicação da posição

O Quadro 16. mostra as médias e desvios-padrão que foram obtidos, no pré e pós-testes e os Ganhos na tarefa de Omissão de Sílabas, com indicação de posição.

**Quadro 16 - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Omissão de Sílabas, com indicação de posição no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos**

Grupos		Omissão de Sílabas, com indicação de posição Pré-teste	Omissão de sílabas com indicação de posição Pós-teste	Ganhos
<b>GE1</b>	Média	5,64	10,20	4,56
	Desvio Padrão	(3,71)	(1,77)	(3,41)
<b>GE2</b>	Média	5,50	7,91	2,41
	Desvio Padrão	(2,27)	(2,74)	(2,57)
<b>GC</b>	Média	6,00	6,16	,160
	Desvio Padrão	(3,77)	(3,88)	(3,03)

Para analisar se os grupos eram diferentes no pré-teste realizou-se uma ANOVA em que a variável dependente era a Omissão de Sílabas, com indicação de posição e o fator grupo (3 grupos).

Os resultados revelaram que os 3 grupos não eram significativamente diferentes entre si ( $F_{(2,61)} = 0.105$ ,  $p = .900$ ).

A análise das médias e desvios-padrão (Quadro 16) aponta para o GE1 e o GE2 que obtiveram Ganhos importantes, sendo que o valor médio do GE1 quase que duplicou no pós-teste.



Para testar se as diferenças de Ganhos em Omissão de Sílabas, com indicação de posição eram significativos foi realizada uma Kruskal-Wallis que revelou que existiam diferenças significativas de ganhos ( $\chi^2 = 8,24$ ,  $p < 0,001$ ).

Testes Post Hoc (Student-Newman-Keuls, Alpha = 0.05) revelaram que os Ganhos do GE1 eram significativamente superiores aos dos restantes grupos (GE2 e GC) e que os Ganhos do GE2 eram também significativamente superiores ao GC.

Podemos assim concluir que os dois grupos experimentais tiraram benefícios significativos da intervenção quando comparados com o Grupo de Controlo, embora as crianças sem problemas de linguagem lucrassem mais.

### 3.2.4. Tarefa de Identificação Sílabas Inicial e Final

O Quadro 17. mostra as médias e desvios-padrão que foram obtidos, no Pré e Pós-testes e os Ganhos na tarefa de Identificação da Sílabas Inicial e Final

**Quadro 17 - Médias (e Desvios-padrão) que foram obtidos, no Pré e Pós-testes e os Ganhos na tarefa de Identificação da Sílabas Inicial e Final, por grupos**

Grupos		Identificação Sílabas Inicial e Final Pré-teste	Identificação Sílabas Inicial e Final Pós-teste	Ganhos
<b>GE1</b> <b>N=25</b>	Média	3,24	10,00	6,76
	Desvio Padrão	(5,01)	(1,29)	(4,85)
<b>GE2</b> <b>N=12</b>	Média	4,25	6,66	2,41
	Desvio Padrão	(4,61)	(2,10)	(3,98)
<b>GC</b> <b>N=25</b>	Média	4,08	3,76	-0,32
	Desvio Padrão	(5,21)	(3,45)	(3,69)

Como a Identificação da Sílabas Inicial e Final não tem uma distribuição normal, realizámos testes não paramétricos (Kruskall-Wallis), para analisar se existem diferenças entre os grupos no pré-teste. Os resultados ( $\chi^2 = 1,37$ ,  $p = .504$ ) mostram que não há diferenças significativas entre os grupos no pré-teste.

A análise das médias e desvios-padrão (Quadro 17.) aponta que o GE1 e o GE2 tiveram enormes Ganhos, sendo que no GE1 triplicou mesmo o valor entre o pré e o pós-teste. Em relação ao GC o seu valor diminuiu no pós-teste.

Para testar se os Ganhos em Identificação da Sílabas Inicial e Final eram significativamente diferentes realizou-se novamente o teste de Kruskall-Wallis visto que a distribuição continua a não ser normal. A análise revela que existem diferenças significativas de ganhos na Identificação da Sílabas Inicial e Final ( $\chi^2 = 21,26$ ;  $p < 0,001$ ).

Para verificar quais os grupos significativamente diferentes realizaram-se Testes Post Hoc (Student-Newman-Keuls, Alpha = 0.05) que confirmaram que o GE1 era significativamente superior aos restantes grupos. O GE2 era marginalmente significativo quando comparado com o Grupo de Controlo ( $p = .06$ ).

Podemos assim concluir o efeito muito significativo da intervenção no desenvolvimento da competência de identificação de sílabas nas crianças sem problemas de linguagem.

### **3.2.5. Tarefa de Contagem de Sílabas**

O Quadro 18. mostra as Médias e Desvios-padrão na Tarefa de Contagem de Sílabas no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos.

**Quadro 18 - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Contagem de Sílabas no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos**

Grupos		Contagem de Sílabas Pré-teste	Contagem de Sílabas Pós-teste	Ganhos
<b>GE1</b>	Média	6,36	8,84	2,48
	<b>N=25</b> Desvio Padrão	(2,49)	(0,47)	(2,50)
<b>GE2</b>	Média	7,00	7,91	0,91
	<b>N=12</b> Desvio Padrão	(1,80)	(1,31)	(2,35)
<b>GC</b>	Média	5,96	7,12	1,16
	<b>N=25</b> Desvio Padrão	(2,63)	(2,26)	(2,24)

A violação da normalidade, leva à aplicação de um teste não paramétrico (teste de Kruskal-Wallis), para analisar as diferenças entre os grupos no pré-teste. O resultado mostra que não há diferenças significativas entre os grupos no pré-teste ( $\chi^2 = 1,10$ ,  $p = 0,58$ ).

As médias verificadas apontam que todos os grupos progrediram do Pré-teste para o Pós-teste. Os Ganhos verificados no GE1 remetem para um maior progresso do que o verificado nos restantes dois grupos (GC e GE2), embora o GE2 revelasse uma menor progressão.

Para testar se os Ganhos na Contagem de Sílabas eram significativamente diferentes realizou-se de novo um teste não paramétrico (Kruskal-Wallis) tendo-se verificado que não existem diferenças significativas entre os três grupos ( $\chi^2 = 3,790$ ,  $p = 0,150$ ).

Em conclusão, a competência de Contagem de Sílabas não pareceu poder ser significativamente influenciada pela intervenção.

### 3.2.6. Tarefa de Recomposição Silábica

O Quadro 19. apresenta as Médias e Desvios-padrão na Tarefa de Recomposição Silábica no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos.

**Quadro 19 - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Recomposição Silábica no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos**

Grupos		Recomposição Silábica Pré-teste	Recomposição Silábica Pós-teste	Ganhos
<b>GE1</b> <b>N=25</b>	Média	3,96	5,12	1,16
	Desvio Padrão	(1,27)	(2,1)	(2,42)
<b>GE2</b> <b>N=12</b>	Média	3,33	4,50	1,16
	Desvio Padrão	(1,15)	(0,90)	(1,46)
<b>GC</b> <b>N=25</b>	Média	4,36	4,16	-0,20
	Desvio Padrão	(1,15)	(1,43)	(1,68)

A tarefa de Recomposição Silábica (pré-teste) tem uma distribuição enviesada, por isso realizámos um teste não paramétrico (Kruskall-Wallis). Os resultados ( $X^2 = 9.68$ ,  $p = .008$ ) mostram que existem diferenças significativas entre os grupos no pré-teste.

Testes Post-Hoc revelam que o Grupo Controlo (GC) é significativamente superior ao Grupo Experimental 2 e que o Grupo Experimental 1 não se distingue de qualquer dos restantes grupos.

A análise das médias e os desvios-padrão de Ganhos sugere que o GE1 e GE2 progrediram no pós-teste e que o GC não progrediu.

Porque se verificaram diferenças significativas no pré-teste foi necessário entrar esta variável como covariante na análise seguinte e saber se as diferenças de Ganhos em

recomposição Silábica, eram significativas em função do grupo. Essa análise (ANCOVA) revelou que não existiam qualquer diferença significativa [ $F_{(3,58)} = 6,13, p = .122$ ].

Podemos assim concluir que a competência da Recomposição Silábica não foi afetada pela intervenção.

### 3.2.7. Tarefa de Omissão de sílabas, sem indicação de posição

O Quadro 20. apresenta as Médias e Desvios-padrão na Tarefa de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos.

**Quadro 20 - Médias (e Desvios-padrão) na Tarefa de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos**

Grupos		Omissão de sílabas, sem indicação de posição Pré-teste	Omissão de sílabas, sem indicação de posição Pós-teste	Ganhos
<b>GE1</b>	Média	1,88	7,64	5,76
	<b>N=25</b> Desvio Padrão	(2,40)	(1,75)	(2,40)
<b>GE2</b>	Média	1,08	5,58	4,50
	<b>N=12</b> Desvio Padrão	(1,83)	(1,97)	(2,06)
<b>GC</b>	Média	1,68	1,72	,04
	<b>N=25</b> Desvio Padrão	(2,17)	(2,18)	(2,35)

Em primeiro lugar, testou-se através do teste não paramétrico Kruskal-Wallis se existiam diferenças significativas entre os grupos, no pré-teste.

O resultado mostrou ( $\chi^2 = .931, p = 0.628$ ) que não existem diferenças significativas entre os grupos no pré-teste.

Analisando o quadro anterior, verificou-se que houve grandes Ganhos nos GE1 e no GE2 e que o GC manteve praticamente o resultado do pré-teste.

Os Ganhos da Omissão de Sílabas, sem indicação de posição têm uma distribuição normal, sendo realizada uma ANOVA para analisar se existiam diferenças significativas entre os grupos. O resultado ( $F_{(2,59)} = 40,173$ ,  $p < 0,001$ ) mostrou que haviam diferenças significativas entre os três grupos.

Para verificar quais os grupos que eram significativamente diferentes realizaram-se Testes Post Hoc (Student-Newman-Keuls, Alpha = 0.05) que confirmaram que o GC era significativamente inferior aos restantes grupos, não havendo diferenças significativas entre os 2 grupos experimentais.

Podemos então concluir que as crianças que foram objeto da intervenção lucraram significativamente desse ensino e que esse progresso foi independente da existência, ou não, de dificuldades de linguagem.

### 3.2.8. Consciência Fonológica Total

O Quadro 21. mostra as Médias e desvios-padrão na Consciência Fonológica Total, no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos.

**Quadro 21 - Médias (e desvios-padrão) na Consciência Fonológica Total, no Pré-teste, Pós-teste e Ganhos, por grupos**

Grupos		Consciência Fonológica Total Pré-teste	Consciência Fonológica Total Pós-teste	Ganhos
<b>GE1</b>	Média	29,04	54,48	25,44
	<b>N=25</b> Desvio Padrão	(12,525)	(5,91)	(11,57)
<b>GE2</b>	Média	29,58	44,58	15,00
	<b>N=12</b> Desvio Padrão	(5,534)	(6,14)	(4,65)
<b>GC</b>	Média	29,16	31,64	2,48
	<b>N=25</b> Desvio Padrão	(11,49)	(9,78)	(4,77)

Entendeu-se interessante calcular um índice de Consciência Fonológica Total, que resultaria da adição dos scores em cada uma das tarefas utilizadas. Tal procedimento propiciaria uma perspetiva de conjunto sobre os progressos obtidos pelas crianças.

O teste de análise de envezamento mostrou que a distribuição é normal logo aplicou-se o teste paramétrico ANOVA para verificar se as médias nos três grupos eram equivalentes no pré-teste. Os resultados mostraram que não havia uma diferença significativa entre os grupos no total da prova da Consciência Fonológica ( $F_{(2,61)} = 0,01$ ,  $p = 0,99$ ) no pré-teste.

As médias apresentadas, indicam que todos os grupos progrediram para o pós-teste, o GE1 e no GE2 tiveram ganhos muito acentuados, sendo que o GE1 quase que duplicou. Por outro lado, os Ganhos do GC foram muito menos acentuados.

Para testar se os Ganhos na Consciência Fonológica Total eram significativamente diferentes, realizou-se o teste não paramétrico Kruskal-Wallis, visto haver uma violação da normalidade. Os resultados revelaram que existiam diferenças significativas de Ganhos na Consciência Fonológica Total ( $\chi^2 = 41,698$ ,  $p < 0.05$ ).

Para verificar quais os grupos significativamente diferentes realizaram-se Testes Post Hoc (Student-Newman-Keuls (Alpha = 0.05) que confirmaram que o GE1 era significativamente superior aos restantes grupos e que os Ganhos do GE2 eram também significativamente superiores ao GC.

Podemos concluir que as crianças sem problemas de linguagem lucraram significativamente mais que as que possuíam problemas de linguagem mas que, no entanto, os 2 grupos obtiveram resultados significativamente superiores aos do Grupo de Controlo.

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

O quadro que se segue mostra a média e desvios-padrão dos resultados no sub-teste de aritmética da WISC-III (variável independente de controlo), por grupo no pré-teste e pós-teste.

**Quadro 22 - Médias (e Desvios-padrão) dos resultados do Sub-teste de Aritmética da WISC-III, no Pré-teste e no Pós-teste, por grupos**

Grupos		Sub-teste de Aritmética Pré-teste	Sub-teste de Aritmética Pós-teste
<b>GE1</b> <b>N=25</b>	Média	2,72	2,76
	Desvio Padrão	(0,79)	(0,78)
<b>GE2</b> <b>N=12</b>	Média	2,33	2,42
	Desvio Padrão	(0,65)	(0,67)
<b>GC</b> <b>N=25</b>	Média	2,72	2,76
	Desvio Padrão	(0,79)	(0,83)

Partindo do quadro 22, verifica-se que os resultados sugerem que entre os três grupos GE1, GE2, e GC, não existem diferenças substanciais quer no pré-teste, quer no pós-teste. A análise de variância (Kruskall-Wallis) confirmou esse padrão, no pré ( $X^2 = 1,83$ ,  $p = .400$ ) e no pós-teste ( $X^2 = 2,13$ ,  $p = .345$ ).

Conclui-se assim que há um efeito específico da intervenção. As crianças dos dois grupos experimentais obtiveram resultados significativos em algumas sub-competências da Consciência Fonológica, porque essas foram trabalhadas explicitamente durante a intervenção e não por qualquer “efeito de halo” resultante de terem recebido mais atenção por parte do investigador. Se fosse esse o caso também teriam obtido melhores resultados do que as crianças que não receberam essa atenção adicional no subteste de Aritmética, 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 Síntese de Resultados

**Quanto à Hipótese 1:** Há um efeito de treino da Consciência Fonológica no desenvolvimento dessa competência em crianças com ou sem problemas de Linguagem.

Considerando a diferenças de ganhos entre o pré-teste e o pós-teste:

- a) Houve um efeito significativo da intervenção em Consciência Fonológica Total e Omissão de Sílabas, com indicação da posição ( $GE1 > GE2 > GC$ ), isto é, o Grupo Experimental 1 obteve ganhos significativamente maiores que o Grupo Experimental 2, mas em que ambos os grupos têm Ganhos significativamente superiores ao Grupo de Controlo;
- b) Houve um efeito significativo da intervenção em Omissão de Sílabas, sem indicação de posição ( $GE1 = GE2 > GC$ , isto é, os dois grupos experimentais obtêm Ganhos semelhantes e superiores ao Grupo de Controlo);
- c) Houve um efeito significativo da intervenção em Segmentação Léxica ( $GE1 > GE2 = GC$ , isto é, o Grupo Experimental 1 obtém Ganhos significativamente superiores aos outros dois grupos, não se distinguindo estes dois últimos grupos, entre si);
- d) Houve um efeito significativo da intervenção em Consciência Intrassilábica ( $GE2 > GE1 > GC$ , isto é, o GE2 lucrou mais que o GE1 e ambos se distinguiram do GC);
- e) Houve um efeito significativo de intervenção em Identificação da Sílabas Inicial e Final ( $GE1 > GE2 = GC$ ), isto é, o Grupo Experimental 1 é superior aos restantes dois grupos que não se distinguem entre si.
- f) Não houve efeito significativo da intervenção em Contagem de Sílabas e Recomposição Silábica.

Em suma:

- À exceção de Contagem de Sílabas e Recomposição Silábica, as crianças sem problemas de linguagem lucraram significativamente com a intervenção em todas as restantes variáveis.

- À exceção de Contagem de Sílabas, Recomposição Silábica e Segmentação Léxica, as crianças com problemas de linguagem lucraram significativamente com a intervenção:

1. Mais do que o GE1 em Consciência Intrassilábica
2. Igualmente ao GE1 em Omissão de Sílabas, sem indicação de posição
3. Menos do que o GE1, em Omissão de sílabas, com indicação de posição e Consciência Fonológica Total.

- As crianças com problemas de linguagem lucraram marginalmente com a intervenção, em Identificação da Sílabas Inicial e Final.

**Quanto à Hipótese 2:** O efeito do treino da Consciência Fonológica é específico da intervenção.

A análise de variância mostrou que os ganhos alcançados em muitas das sub-competências da Consciência Fonológica não podem ser explicados apenas pelas crianças dos grupos experimentais terem recebido maior atenção. Eles foram devidos à especificidade da intervenção.

## CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

### 4.1. Conclusões e Discussão

A partir dos resultados obtidos para cada uma das hipóteses, iremos de seguida, apresentar as conclusões e contribuir para a sua discussão, à luz da revisão da literatura.

Por outro lado, procurar-se-á desenvolver atitudes críticas e avaliativas relativamente ao objeto de estudo e aos produtos da investigação.

Pretendeu-se, em primeiro lugar, investigar se havia **um efeito de treino da Consciência Fonológica no desenvolvimento dessa competência em crianças com ou sem problemas de Linguagem.**

Como vimos no capítulo precedente, os resultados comprovaram que os Grupos Experimentais e o Grupo de Controlo eram maioritariamente homogéneos relativamente às pontuações obtidas no pré-teste, sendo que após a intervenção os Grupos Experimentais apresentaram ganhos estatisticamente superiores num grande conjunto de variáveis.

Neste estudo verificou-se uma melhoria significativa da intervenção nos conhecimentos das crianças acerca da capacidade para captarem aspetos inerentes à Consciência Fonológica. Isto verificou-se especificamente nos GE1 e GE2. Existem diferenças significativas dos Ganhos entre o pré e o pós-teste, porque o GE1 e o GE2 aumentaram muito o seu nível de Consciência Fonológica e o GC pouco progrediu. O GC não revelou grandes progressos, por não lhe terem sido promovidas muitas competências metalinguísticas e não lhe ter sido aplicado o programa de treino de Consciência Fonológica. Estes resultados vão de encontro ao estudo de Bandini e Rose (2006), Nunes et al. (2009), conforme se mencionou na revisão da literatura.

Paralelamente a estes resultados, os estudos efetuados e postos em prática por Gillon e Dodd (1995) e Gillon (2000) sobre a intervenção precoce em Consciência Fonológica, apontaram igualmente Ganhos nesta habilidade após o seu treino, tal como se verificou na presente investigação.

Independentemente das crianças apresentarem problemas de linguagem, isso não implicou que não aumentassem os seus níveis de Consciência Fonológica. Estes resultados vêm confirmar o que outros estudos apontaram tal como por exemplo no estudo de Freitas (2009) em que se verificou uma melhoria significativa nos resultados no pós-teste em crianças com desvio fonológico. Também no estudo de Mota e Silva (2007) se concluiu que

é importante estimular as competências em Consciência Fonológica, não só em crianças sem problemas de linguagem, mas também em crianças com desvio fonológico, visto serem consideradas de risco para a presença de futuras dificuldades no desenvolvimento da linguagem.

Neste estudo constatou-se que em Contagem de Sílabas e Recomposição Silábica, as crianças dos GE 1 e GE2 não lucraram nestas tarefas. Partindo das ideias de Bandini e De Rose (2005) na língua portuguesa as sílabas mostram-se unidades mais acessíveis pela fala, isoláveis do ponto de vista acústico, salientes e menos abstratas, pois baseiam-se diretamente na articulação, justificando-se assim a facilidade demonstrada. Liberman et al. (1974) consideram também que as tarefas que requerem a consciência de sílabas são as mais fáceis do que aquelas que incidem sobre unidades fonéticas, dado que as crianças incidem a sua atenção nos segmentos das palavras e não no seu significado. As crianças em idade pré-escolar conseguem obter êxito nesta tarefa sem qualquer instrução explícita para o efeito.

Assim sendo e o facto destas tarefas serem consideradas mais fáceis, indicam que estas crianças já tinham este treino bem adquirido aos 5 anos, não revelando dificuldade desde a aplicação do pré-teste. Por essa razão, consideraram essas tarefas excessivamente simples, tal como se verificou no estudo efetuado por Sim-Sim (1997).

As tarefas de Consciência Intrassilábica parecem situar-se num nível intermédio de dificuldade entre a sílaba e o fonema de acordo com Valente e Martins (2004). Nesta linha de ideias, McBride-Chang (1995) defende que se atendermos à posição dos segmentos numa posição final, estes são mais fáceis de identificar ou manipular, do que os que se encontram numa posição inicial. No entanto e atendendo ao seu grau de complexidade e às diferentes propriedades acústicas das palavras, as crianças com problemas de linguagem (desvio fonológico) lucraram mais significativamente do que o GE1 nesta tarefa. Especula-se que esses progressos são fruto do apoio terapêutico semanal a nível da fala e pelo facto dos docentes especializados treinarem este tipo de tarefas linguísticas, seguindo estratégias específicas de intervenção em colaboração com o terapeuta da fala. Assim sendo e de acordo com Schuele e Boudreau (2008), o terapeuta da fala auxilia os professores na seleção de instruções e estratégias adequadas, de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada criança.

Nas tarefas de Omissão de Sílabas, sem indicação de posição, o GE2 progrediu tanto quanto o GE1. Julga-se que essa melhoria se deve à estimulação que tiveram durante o programa de treino e também aos encarregados de educação procurarem saber que

tarefas tinham sido trabalhadas e terem continuado a reforçar essas competências, em casa. Logo, presume-se que no seio familiar houve continuidade a esse treino, embora este tipo de tarefas sejam consideradas das mais complexas, segundo Yop (1988). Estes resultados podem igualmente estar relacionados ao interesse manifestado pelas crianças de ambos os grupos por esta tarefa, fazendo dela uma autêntica brincadeira o que contribuía para descobrirem outras palavras. Durante as sessões de intervenção esta atividade foi marcada por um grande entusiasmo e dinamismo por parte dos participantes em que algumas crianças dos grupos experimentais ensinaram às educadoras inclusivamente este “jogo”, pedindo-lhes para o fazer em contexto de sala.

Qualquer programa de intervenção exige comunicação e colaboração com os pais, terapeutas, professores, equipa da escola, além de promover a autoconfiança da criança (Salles, 2002).

Apenas nas tarefas de Omissão de Sílabas, com indicação de posição, o GE2 obteve resultados inferiores ao GE1. Pensamos que isso se deve ao facto de se tratar de uma tarefa mais complexa que exige maior raciocínio e concentração e portanto passível de ser bem conseguida apenas por crianças mais velhas (Snowling, 2004). Apesar destas crianças possuírem problemas de linguagem e da fala, conseguiram lucrar de forma muito significativa nas restantes variáveis. Isto leva-nos a refletir sobre a importância da utilização do Programa de Treino da Consciência Fonológica e da intervenção dos docentes especializados, no sentido de estimularem e propiciarem diversas experiências linguísticas.

No que se refere à Segmentação Léxica trata-se de uma competência que, na opinião de Barrera e Maluf (2003), só é adquirida de forma sistemática por volta dos 7 anos. Contudo, neste estudo constatou-se que os meninos com problemas de linguagem não lucraram em Segmentação Léxica, o que vai de encontro ao que é apresentado na literatura (Meneses, Lozi, Souza e Assêncio-Ferreira, 2004). Da mesma forma que na investigação efetuada por Balestrin, Cielo e Lazzarotto (2008), verificou-se que as crianças do género masculino obtiveram melhores resultados na tarefa de segmentação de frases mostrando uma tendência à maior habilidade. Mas há que ter em conta que os participantes do GE2 da presente investigação é maioritariamente do género masculino, pelo que seria importante realizar futuramente estudos confirmatórios.

Comparando os resultados da presente investigação com os resultados observados por Olofson e Lundberg (1985) e Silva (2003) podemos verificar que estes mostraram que o treino em Consciência Fonológica aumenta os níveis de Consciência Fonológica das crianças em idade pré-escolar.

Logo, os resultados obtidos indicam que este programa de treino fonológico traz benefícios ou efeitos positivos para o desenvolvimento desta competência linguística no pré-escolar. Em concordância com dados descritos em diversos estudos (Capovilla e Capovilla, 1998; Jenkins e Bowen, 1994; Lundberg, Frost e Petersen, 1988; Warrick, Rubin e Rowe-Walsh, 1993, citados por Capovilla e Capovilla, 2000), o nosso estudo também sugere que o treino sistemático da Consciência Fonológica pode ser de grande auxílio às crianças para vencerem o desafio da aprendizagem da leitura e da escrita.

Pretendeu-se, em seguida, verificar se **o efeito do treino da Consciência Fonológica era específico da intervenção**, isto é, seria encontrado apenas em Consciência Fonológica e não em áreas não trabalhadas. Usámos, por isso, um método proposto por Nunes, Bryant e Olsson (2003) em que a tarefa de aritmética foi incluída para verificar se os efeitos da intervenção se explicam apenas pelo facto das crianças terem recebido mais atenção dos investigadores (“efeito de halo”).

As crianças progredem em Consciência Fonológica, mas são estáveis em aritmética (variável de controlo). De acordo com os autores acima citados se ocorressem efeitos genuínos na intervenção, esses seriam especificamente encontrados na Consciência Fonológica e não em Aritmética. Ao encontrar-se o mesmo nível aritmético nos três grupos, então compreende-se que a intervenção foi responsável pelas melhorias em Consciência Fonológica.

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

No decorrer desta investigação levantaram-se questões que conduziram a uma reflexão sobre algumas limitações e como poderiam ser aperfeiçoadas. É possível sintetizá-las da seguinte forma:

1. Apesar do programa de treino ter sido aplicado somente a um pequeno número de participantes, pensa-se existirem razões suficientes para continuar a realizar investigações sobre a eficácia de um programa desta natureza. Como tal, seria fulcral aferir as tarefas de Consciência Fonológica com um maior número de participantes, com o intuito de melhorar os seus índices de fidedignidade;
2. Se estabelecermos uma comparação com os estudos de intervenção que já foram examinados, esta investigação teve uma duração média. Seria útil verificar se as intervenções com menor duração são mais eficientes do que as intervenções longas e vice-versa. Seria igualmente benéfico que um estudo desta natureza se realizasse

com maior disponibilidade temporal, pois permitiria analisar outros fatores que não constam deste estudo, como por exemplo as questões emocionais que envolvem a aquisição das competências linguísticas;

3. Não foi realizado um pós-teste diferido, por razões práticas e pelo escasso tempo, dado que estava a findar o ano letivo e no mês seguinte muitas crianças já estarem de férias. Contudo, esse procedimento poderá ser realizado noutros estudos para se obterem informações mais credíveis acerca da permanência dos efeitos da intervenção;
4. Em futuros estudos, seria também pertinente solicitar uma avaliação psicológica, de modo a verificar se o Q.I. das crianças é equivalente, nos vários grupos;
5. As crianças foram avaliadas nos contextos e situações experimentais através do programa de Consciência Fonológica apenas e só durante dois meses. Seria pertinente, efetuar a continuidade no acompanhamento destes alunos ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico e controlar se os efeitos da intervenção ainda persistem quando estas crianças estiverem no 1.º ano de escolaridade. Isto aponta para a necessidade de estudos longitudinais que acompanhem a evolução das crianças em literacia e permitam cruzar estes resultados como das provas de aferição de Língua Portuguesa (4º ano), por exemplo;
6. Face às condições da experimentação e aos resultados verificados, sugere-se que este estudo constitua o ponto de partida para outras investigações que incluam um maior número de escolas;
7. A aplicação de um programa de treino de Consciência Fonológica para alunos com necessidades educativas especiais e com outros diagnósticos seria outra área de investigação a explorar;
8. Seria também importante analisar a relação da “escrita inventada” das crianças com o desenvolvimento da Consciência Fonológica, uma vez que Alves e Silva (2006) demonstraram que o envolvimento em situações de escrita, antes da educação formal, é um fator crucial no desenvolvimento da consciência fonémica. Estas autoras acreditam que a “escrita inventada” das crianças é um instrumento importante para o desenvolvimento da consciência dos segmentos orais das palavras e que existe uma interação entre os processos envolvidos na tomada de consciência das unidades orais, na fala e na compreensão do código escrito.
9. Deve-se também repensar a importância destas questões na formação inicial e contínua dos educadores de infância. A formação deverá ser científica e pedagogicamente exigente e coerente, para que os educadores de infância possibilitem a todas as crianças as mesmas oportunidades de atingir a mestria das competências metalinguísticas. Os educadores já em exercício deveriam frequentar

ações de formação que lhes permitissem conhecer as vantagens do desenvolvimento desta habilidade antes de as crianças ingressarem no Ensino Básico.

### 4.3. Implicações para a Prática Pedagógica

Com este estudo podem também apontar-se algumas sugestões ou implicações para a prática pedagógica, que podem ser as seguintes:

1. Para ajudar as crianças a progredir em Consciência Fonológica não basta realizar jogos de batimentos de sílabas. Tal como alguns estudos sugerem (Carlisle, 1988) é necessário um trabalho intencional e explicitador por parte dos profissionais de infância. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) sensibilizam os educadores de infância para a realização de atividades de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras, uma vez que referem que *“as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar e (...) podem ainda ser meios de competência metalinguística, isto é, de compreensão do funcionamento da língua”* (p. 67). De acordo com as OCEPE (1997) *“não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte”* (p. 17). Pretende-se, assim, que a educação pré-escolar crie condições para que as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem e permita que estas reconheçam as suas possibilidades e os seus progressos. Por isso é que nas OCEPE (1997) se refere que *“os diversos contextos de educação pré-escolar são, assim, espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem”* (p. 18).

Em suma, é crucial que os educadores de infância realizem tarefas promotoras de Consciência Fonológica, facultando à criança maior habilidade metalinguística, preparando assim para o 1º Ciclo;

2. As crianças aprendem e progridem em Consciência Fonológica através de atividades específicas e que são objeto de preparação por parte do educador/professor. Estas envolvem discussão, reflexão e interação entre as crianças e o educador/professor;
3. Atualmente as medidas de política educativa têm merecido uma especial atenção por parte de governantes do nosso país que pretendem tornar o pré-escolar



universal e obrigatório dentro de alguns anos. Consideramos que estas medidas deveriam garantir que todas as crianças, no início do 1º ano, tenham participado em atividades de desenvolvimento da Consciência Fonológica. É importante tornar o ensino pré-escolar obrigatório e se proceder ao alargamento da rede pública de Jardins de Infância;

Neste momento, o único requisito para a entrada no 1º ciclo é que a criança complete 6 anos até 31 de dezembro do ano letivo em causa. Porém, acreditamos que deveria ser dada mais importância ao fator Consciência Fonológica. Seria igualmente importante que, no final do ensino pré-escolar, as crianças fossem sujeitas a uma avaliação das suas competências metalinguísticas. Caso apresentem muitas limitações a este nível, os Encarregados de Educação deveriam ser aconselhados a adotar medidas preventivas, de forma a evitar futuras dificuldades na aprendizagem e, conseqüentemente, noutras áreas.

Na sequência desta avaliação, os educadores de infância poderão elaborar um breve relatório que acompanhe os alunos na transição para o 1º ciclo. Este irá, certamente, ajudar o novo professor a conhecer melhor e mais rapidamente os seus alunos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento fonológico de cada um;

4. Tendo em vista a promoção da continuidade entre ciclos de ensino, Sim-Sim, Duarte, Duarte, Barbeiro e Pereira (2010), num grupo de trabalho da DGIDC, lançaram as “Metas de Aprendizagem” intermediárias e finais, relativas às diferentes áreas e disciplinas do pré-escolar e dos três ciclos do ensino básico. O objetivo destas metas é promover a qualidade do ensino e da aprendizagem e para tal pretende-se que os docentes analisem as metas dos ciclos posteriores e precedentes para poderem trabalhar numa linha de continuidade das aprendizagens realizadas pelos alunos.

De acordo com estatísticas realizadas pelo GAVE, a Educação pré-escolar (crianças com 5 anos de idade) é, neste momento, frequentada por 90% das crianças portuguesas. Assim sendo, a entidade supra citada decidiu, igualmente, criar metas referentes às aprendizagens que devem ser realizadas até o final desta primeira etapa da educação básica. Para o pré-escolar, por não ser de caráter obrigatório, nem abranger todas as crianças desde os três anos de idade, lançaram-se apenas metas finais e não metas intermediárias como nos três ciclos do ensino básico.

O Decreto - Lei n.º5/1997 do Diário da República define que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670); por isso o objetivo primordial destas metas é facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

De entre as metas estipuladas para o pré-escolar destacamos as primeiras sete que se referem ao domínio da Consciência Fonológica e que definem que a criança no final da educação pré-escolar deve ser capaz de: produzir rimas e aliteraões; 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. Como tal, o educador deverá treinar este tipo de competências, de modo que as crianças melhorem o seu nível de Consciência Fonológica.

#### **4.4. Síntese Final**

A contribuição deste estudo é mostrar que é possível desenvolver a Consciência Fonológica em crianças com ou sem problemas de linguagem, em idade pré-escolar, através de um programa de estimulação de Consciência Fonológica.

A avaliação da Consciência Fonológica no pré-escolar torna-se indispensável, na medida em que permite conhecer as competências que já têm e verificar as dificuldades apresentadas. Isso possibilita aos educadores planificar estratégias facilitadoras da aquisição destas competências.

Ao tomarmos como ponto de partida que o treino desta habilidade metalinguística ajuda a prevenir nas crianças futuras dificuldades na leitura e na escrita, consideramos que este deveria ser implementado em todas as instituições deste nível de ensino. Com efeito, uma criança que, no início da escolaridade obrigatória, já compreendeu que as palavras são constituídas por sílabas e que estas por sua vez são formadas por fonemas, terá, certamente, mais facilidade na aprendizagem da leitura que uma criança que ainda não interiorizou este princípio.

Enquanto docente da Educação Especial, penso que este estudo propõe pistas relevantes para que docentes e técnicos estruturarem um trabalho mais finamente dirigido à recuperação das dificuldades das crianças com desvio fonológico.

Esperamos que os resultados obtidos no presente estudo possam contribuir significativamente para melhorar o conhecimento teórico e as práticas dos profissionais de educação e suscitar futuras investigações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, L., & Beeler, T. (1998). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2).
- Albuquerque, C. P., Simões, M. R., & Martins, C. (2011). Testes de Consciência Fonológica da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra: estudos de precisão e validade. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 1(29), 51-76. Retirado de [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R29/r29art3.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R29/r29art3.pdf).
- Alegria, J., Leybaert, J. & Mousty, P. (1997). Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria. Em J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.). *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Almeida, L. & Freire T. (2007). *Metodologias de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga.Psiquilíbrios.
- Alvarez, A. M., Carvalho, I. A., & Caetano, A. L. (1998). *Perfil de habilidades fonológicas – manual*. São Paulo: Via Lettera.
- Alves, D.Freitas, M.J. & Costa, T. (2007). PNEP- *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves M. & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Leasing and Instruction*, 16, 41-56. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.005.
- American Psychiatric Association. (2002). DSM-IV-TR. *Manual de Diagnóstico e Estatística das perturbações Mentais* (4ª Edição).

- Balestrin, Cielo & Lazzarotto (2008). Relação entre desempenho em consciência fonológica e a variável sexo: um estudo com crianças pré-escolares. *Revista Social Brasileira Fonoaudiológica*; 13(2): p.154-60.
- Ball, E. (1993). Assessing phoneme awareness. *Language, speech and hearing services in Schools*, 24, 130-139.
- Bandini, H. H. M., & De Rose, T. M. S. (2005). Programa de treinamento de Consciência Fonológica aplicado em salas de pré-escolas. *Fono Atual*, 31 (8), 31-40.
- Bandini, H.H.M & Rose T. (2006). Aquisição de leitura e escrita com resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de educação Especial. Vol.12, no 3 setembro/ dezembro*.
- Barbeito, L. (2000). *Com a Linguagem do lado dos sons*. Legenda Edição e Comunicação, Lda.
- Barker, T. A., & Torgesen, J. K. (1995). An Evaluation of Computer-Assisted Instruction in Phonological Awareness with Below Average Readers. *Journal of Educational Computing Research*, 13(1), 89-103. doi:10.2190/TH3M-BTP7-JEJ5-JFNJ.
- 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.
- Basso, F.P. (2006). *Estimulação da Consciência fonológica e sua repercussão no Processo de aprendizagem da lecto-escrita*. Tese de Mestrado não publicada. Santa Maria, RS, Brasil.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais, Lisboa, Dinalivro.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Britto, D., Castro, C., Gouvêa, F., & Silveira, O. (2006). A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. *Revista*

*Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 11 (3), 142-50. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n2/v11n2a05.pdf>.

Bruce, D. J. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 419-421. doi: 10.1111/j.2044-8279.1964.tb00620.x

Burgemeister, B., Blum, L. & Lorge, I. (1971). *Columbia Mental Maturity Scale*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.

Byrne, B., & Fielding- Barnsley, R.( 1990). Acquiring the alphabetic principle: A cause for teaching recognition of phoneme identify. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 805-812.

Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C. (1998). Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7(37), 14-20. Retirado de <http://www.scielo.br/scielo.php?lng=pt>.

Capovilla, A. G, & Capovilla, F. C.(1998). Treino de consciência fonológica de pré 1 a segunda serie: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. *Temas Sobre Desenvolvimento*, v.7, nº40, 5-15.

Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C., (2000). Phonological awareness training in low socioeconomic status children. *Psicologia Reflexão Crítica*, 13 (1).

Carlisle, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.

Castro, S.L & Gomes, I.(2000). *Dificuldade de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chard, D. J. & Osborn, J. (1998). *Suggestions for examining phonics and decoding instruction in supplementary reading programs*. Austin, TX: Texas Education Agency.

Cielo, C. A.(2001). *Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Correia, A. & Pocinho, M.(2008). Do Berço às 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 de consciência fonológica no primeiro ciclo. *Cartas do I EIEEP. Exdra 8, março*.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- Cruz, Z. (2005). WISC III: Escala de Inteligência Wechsler para crianças: Manual. *Avaliação Psicológica*, novembro.v.4 n.2 Porto Alegre.
- Decreto-Lei n.º5/1997 de 10 fevereiro. Diário da República, 1ª série - A, Nº 34.
- Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 janeiro. Diário da República.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 4.
- DGDI (2006). *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ellis, A.(1995). *Leitura, escrita e dislexia. Uma análise cognitiva (2ª edição)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ehri, L. (1989) Apprendre à lire et écrire des mots. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds). *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel- Paris: Delachaux et Niestlé.
- Felix, P.(2010). *A Fonoaudiologia fala por si*. Retirado <http://fonopriscilafelix.blogspot.com/2010/02/consciencia-fonologica.html>.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Fey, M.E. (1992). Clinical Forum: Phonological assessment and treatment. Articulation and phonology: An addendum. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 23, 277-282.
- Freitas, G. (1999). *A consciência fonológica na relação fala/ escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Freitas, M. J. Alves, D. & Costa, T.(2004). A consciência fonológica. Programa Nacional Do Ensino do Português. Ministério de Educação.
- Freitas, M. J. Alves, D. & Costa, T.(2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério de Educação.
- Gillon, G. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 31, 126-141.
- Gillon, G. & Dodd, B. (1995). Effects of training phonological semantic and syntactic processing skills in spoken language on reading ability. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 26.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.
- Gonzalez & Gonzalez (2001). *Consciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis (Eds). Madrid.
- Hoffman, P.R. & Norris, J.A.(2004) *Phonological Changes Resulting from Language Therapy: A Self-Organizing System*. Seminar presented at the American Speech-language-Hearing Association National Convention, Pittsburg, PA, November.
- Jenkins, R. & Bowen, L. (1994). Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. *Topics in Language Disorders*, 14 (2).
- Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

- Júnior, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini (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, 423-450.
- Kaminski, R. A. & Good, R. H. (1998). Assessing early literacy skills in a problem solving model: Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills. In M. R. Shinn (Eds.), *advanced applications of Curriculum-Based Measurement* (pp. 113-142). New York: Guilford.
- Keske-Soares, M. (2001). *Terapia fonoaudiológica fundamentada na hierarquia implicacional dos traços distintivos aplicada em crianças com desvios fonológicos*. Tese de doutoramento em Letras-linguística aplicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Kline, P. (1993). *The Handbook of Psychological Testing*. Routledge.
- Kozminsky L. & Kozminsky. E. (1995). The effects or early training on reading Success. *Learning and Instruction*, 5.
- Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2004). *A Sound Beginning: Phonological Awareness Assessment and Instruction*. USA: Pearson Education, Inc.
- Launay, C. I. (1989). Distúrbios de linguagem e epilepsia, in Launay, C. L. Maisonny, S. B. *Distúrbios da linguagem da fala e da voz na infância*. São Paulo: Roca.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W. & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lima, R. M., & Colaço, C. S. (2010). Falantes conscientes, leitores competentes. Atas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra*, 9, 245-256. Retirado de [http://issuu.com/ndsim/docs/eielp\\_exedra\\_03](http://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03).
- Locke, A., Ginsborg, J. & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: implications for the early years and beyond. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 3-15.



- Lopes, F. (2004). *O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização*. Psicologia Escolar e Educacional.
- Machado, V. (2010). *Consciência fonológica*. Retirado de <http://vanessamachadopsicopedagoga.blogspot.com/2010/08/consciencia-fonologica.html>.
- Magnusson, E. (1999). Consciência Metalingüística em crianças com desvios fonológicos. In Yavas, Mehmet. *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, 10 (1), 125-145. Porto Alegre.
- Marchetti, P. T. Mezzomo, C. L. & Cielo, C. A. (2010). Habilidades em consciência silábica e fonêmica de crianças com fala desviante com e sem intervenção fonoaudiológica. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v.15, n.1, Jan./Mar.
- Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, C. L., Dambrowski, A. B., Theodoro, J.L. & Gomes, E.(2008). *Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares*. Rev CEFAC, São Paulo, v.10, n.2, 175-181, abr-jun. Retirado <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v10n2/a06v10n2.pdf>.
- Matos, A. (2007). *Deteção e prevenção das dificuldades de Aprendizagem no jardim de Infância*. Equipa de coordenação de Apoios Educativos de Caldas das Taipas.CFFH.
- McBride-Chang, C. (1995).What is phonological awareness. *Journal of Education Psychology*, 87, (2), 179-192.
- Mendonça, M. (2002). Intervenção Fonoaudiológica nas Dificuldades de Aprendizagem Associadas às Desordens de Processamento Auditivo. In: Aquino, A.M.C.M. *Processamento Auditivo - Eletrofisiologia e Psicoacústica*. Editora São Paulo: Lovise.

- Meneses, M., Lozi, G., Souza, L., & Assêncio-Ferreira, V. (2004). Consciência fonológica: diferenças entre meninos e meninas. *Revista CEFAC*, 6 (3), 242-246. Retirado de <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo%202.pdf>.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME- GEDEPE.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J., Castro, S. L. & Kolinsky, R. (1994). Perception and awareness in phonological processing: the case of the phoneme. *Cognition*, 50, 287-297.
- Mota, H. (2001). *Terapia Fonoaudiológica para os Desvios Fonológicos*. Rio de Janeiro, Revinter.
- Mota, M., & Silva, K. (2007) Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. *Psicologia e Pesquisa*, UFJF, 1, nº2, 86-92.
- Murray, B. (1998). Gaining alphabetic insight: Is phoneme manipulation skill or identity knowledge causal? *Journal of Education Psychology*, 90, 461-475.
- Mutter, V. (2004). Antevendo as dificuldades de leitura e de ortografia das crianças. In Snowling, Margaret: Stackhouse, Joy. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- 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*. Rev. CEFAC. Abril-Junho.
- 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.

- Oliveira, E.R.C & Medeiros, T.G. (2008). A Influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico. *Rev CEFAC* vol.10 no.1 São Paulo Jan. /Mar.
- Olofsson, A., & Lundberg, I. (1985). Evaluation of long terms effects of phonemic awareness training in kindergarten. *Scandanavian Journal of Psychology*, 26, 21-34.
- Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de [https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/11782/1/Tese\\_Joana\\_Paulino.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/11782/1/Tese_Joana_Paulino.pdf).
- Pascual, P. (1988): La dislalia. Madrid: CEPE.
- Pereira, A. (2002). *SPSS: Guia prático de utilização; análise de dados para ciências sociais e psicologia* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, J. (2010). *Metodologia de investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Livpsic-Psicologia.
- Richgels, D. Poremba K. & Mcgee L. (1996). Kindergateners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts. *The Reading Teacher*; 8.
- Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. Unpublished PhD Thesis, Department of Psychology, Oxford Brookes University, UK.
- Rosner, J. & Simon, D. (1971). The auditory analyses test: An initial report. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 384-392.
- Ruiz, P.C. (1997). Importância del perfil psicológico em el enfermo com acufinos. *An Otorrinolaringol Ibero Am*; 24:5-13.
- Salles, J.F. Mota, B. Cechella, C. & Parente, M.A.M.P. (1999). Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de 1a e 2a séries. *Pró-fono. Revista de atualização científica*, Carapicuíba (SP), v.11, n.2.
- Santos, A. A. (1996). A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L. D. Fini, M. T. Souza, & R. P. Brenelli (Eds.),

*Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.* (pp. 213-247). Petrópolis: Vozes.

Santos, K. & Pacheco, L. (2010). Consciência fonológica na Pré-Escola. *Anais do XIV Seminário de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Feira de Santana*. UEFS, Feira de Santana, 18 a 22 de outubro.

Schirmer, C. R., Fontoura, D. R. & Nunes M. L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. Language and learning disorders. *Jornal de Pediatria*. 0021-7557/04/80-02-Supl/S95.

Schuele & Boudreau (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. American Speech-Language-Hearing Association, Vol.39, 3-20.

Silva, A. C. (1992). *Estudo Comparativo dos Processos Interativos numa tarefa de escrita em crianças com competências fonológicas diferenciadas*. Tese de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: I.S.P.A.

Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2 (15), 283-303. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf>.

Silva, A. C. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do Princípio Alfabético*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (1997) *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

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

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

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

- Sim-Sim, I., Duarte, C., Duarte, I., Barbeiro, L. & Pereira, L. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-projeto/apresentacao>.
- Snowling, M. (2004). *Dislexia*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Soeiro, M. (2007). *Deteção e prevenção das dificuldades de Aprendizagem (DA) no Jardim de Infância*. Retirado de <http://www.albertomatos.net/psico.php?Id=77>.
- Stoel-Gammon, C. & Dunn, C. (1985). *Normal and abnormal phonology in children*. Austin Texas: Pro-Ed. Inc.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds). *Word recognition in beginning literacy*. London: Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1996). Children's Sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215.
- Tunmer, W. & Rohl, M. (1991). Phonological awareness in reading acquisition, in D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag.
- Valente, F. & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 22, 1, 193-212. Retirado de <http://shss.asha.org/cgi/content/Short/39/1/3>.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2006). *As rimas e a consciência fonológica. Promovendo a competência leitora*. Lisboa.

- Wagner, R., Torgesen, J. & Rashotte, C. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young. London, Ed. Her Majesty's Stationery Office.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – (WISC-III) (3.ª Ed.)* Manual - adaptação portuguesa. Lisboa: CEGOC -TEA.
- Wertzner, H. & Lins, L.(2000). Distúrbios da Linguagem. In: Sucupira ACSL et al. *Pediatria em Consultório*. São Paulo: Sarvier, 4ª edição.
- Wertzner H. & Oliveira M.M.F. (2002) Semelhanças entre os sujeitos com distúrbio fonológico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 14, n. 2, Maio-Ago.
- Wilson, J. (1995). *Phonological Awareness Training - Learning to Read with Nursery rhymes*. London: Educational Psychology Publishing.
- Wood, C. & Terrel, C. (1998). Pre-school phonological awareness and subsequent literacy development. *Education Psychology*, 18 (3).
- Yavas, M. & Lamprecht, R.R. (1991). *Avaliação fonológica da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

## **ANEXOS**

**Anexo A - Pedido de Autorização do Diretor Regional da Administração Educativa**



Excelentíssimo Senhor Diretor Regional  
da Administração Educativa da  
Região Autónoma da Madeira

Eu, Tânia Filipa Moniz Fernandes, professora especializada a exercer funções na Escola \_\_\_\_\_ e neste momento aluna do curso de mestrado de Educação Especial, ramo Problemas Cognitivos e Multideficiência ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio pedir autorização para poder aplicar algumas Provas de Segmentação Linguística do Projeto da Direção Regional da Educação “*Do Berço às Letras*” às crianças do Pré-Escolar incluídas em diversas instituições escolares do concelho do Funchal (Escola PE/ 1º Ciclo da \_\_\_\_\_, Escola PE/ 1º Ciclo do \_\_\_\_\_, Escola PE/ 1º Ciclo do \_\_\_\_\_, Escola PE/ 1º Ciclo d 1º Ciclo da \_\_\_\_\_, Escola PE/ 1ºCiclo \_\_\_\_\_). Mais informo que estas provas serão aplicadas somente às crianças com NEE, diagnosticadas com problemas de linguagem e da fala.

Com os melhores cumprimentos.

Funchal, de janeiro de 2011

-----

**Anexo B - Resposta do Diretor Regional da Administração Educativa**



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
GOVERNO REGIONAL  
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

EXMA. SENHORA  
DRA. TÂNIA FILIPA MONIZ FERNANDES  
RUA DAS LAJES, N° 1B  
IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA  
9050-438 FUNCHAL

000737 /5

Ass. referida

Ass. comunicação de

Ass. referida

Data

27/01/11

Proc. 5.72/11


15.FEV.2011

**ASSUNTO:** Autorização - Aplicação de Provas de Segmentação Linguística do Projecto da Direcção Regional de Educação "Do Berço às Letras" às crianças com NEE, Diagnosticadas com problemas de Linguagem e da Faixa

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a aplicação das Provas, sobre o tema referido em epigrafe, com a condição do pedido ser operacionalizado junto das Direcções das \_\_\_\_\_ e com a anuência dos encarregados de educação dos respectivos alunos.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL

  
\_\_\_\_\_  
(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, n° 38 - 9050-047 Funchal  
☎ 291708420 Fax 291708437

**Anexo C - Autorização das Direções das instituições escolares**

### Pedido de colaboração à Direção da Instituição

Tânia Fernandes, na qualidade de Mestranda do Curso de Educação Especial-ramo Problemas Cognitivos e Multideficiência, na Escola Superior de Educação de Lisboa, vem, por este meio, solicitar a Vossa Excelência a colaboração no estudo empírico da dissertação de mestrado, permitindo a aplicação da Prova de Segmentação Linguística do Projeto da Direção Regional da Educação “Do Berço às Letras” às crianças do pré-escolar com problemas de linguagem e da fala.

Atenciosamente  
Tânia Fernandes

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

\_\_\_\_\_

.....

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

Diretora Pedagógica da \_\_\_\_\_, declaro ter conhecimento do estudo e autorizo a aplicação da Prova de Segmentação Linguística às crianças do Pré-escolar com problemas de linguagem e da fala.

Diretora Pedagógica

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

\_\_\_\_\_

**Anexo D - Autorização dos Encarregados de Educação**

**Exmo. Sr. Encarregado de Educação**

Eu Tânia Filipa Moniz Fernandes, Mestranda do Curso de Educação Especial- ramo Problemas Cognitivos e Multideficiência, 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 com e sem problemas de Linguagem e da fala.

A participação do seu educando consistirá em realizar, individualmente, alguns jogos de manipulação de palavras. **Os dados recolhidos serão confidenciais.**

Desde já, agradeço a sua compreensão e colaboração.

A mestranda

\_\_\_\_\_

-----

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação da  
criança \_\_\_\_\_, da Escola \_\_\_\_\_,  
declaro que autorizo/ não autorizo o meu educando a participar no estudo.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

**Anexo E - Solicitação à Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação o  
fornecimento de dados referentes às crianças com Necessidades Educativas  
Especiais**



Exma. Diretora Regional de  
Educação Especial da Região  
Autónoma da Madeira

Eu, Tânia Filipa Moniz Fernandes, professora especializada do quadro da Escola B1/PE- [REDACTED], em regime de requisição na Escola [REDACTED], venho por este meio solicitar a Vossa Excia. alguns dados referentes a crianças inscritas na D.R.E.E.R. com problemas de linguagem e da fala, nomeadamente com desvio fonológico, com cinco anos de idade e que se encontram no pré-escolar.

Gostaria de saber especificamente o número exato de crianças com este diagnóstico, bem como as instituições escolares que frequentam.

Mais informo que estes dados são de suma e crucial importância para o estudo empírico da minha dissertação de mestrado intitulada “Efeitos do treino da consciência fonológica em crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem”.

Sem outro assunto de momento.

Funchal, 18 de novembro de 2010

Pede deferimento

A professora

Tânia Fernandes

**Anexo F - Folha de Registo Individual da Prova de Segmentação Linguística- Pré teste**

## Folha de Registo Individual da Prova de Segmentação Linguística

### Pré-teste

*(Adaptação da prova de Segmentação Linguística de Correia e Pocinho (2005) do Projeto do “Berço às Letras” da Direção Regional de Educação Por Fernandes e Ferraz, 2010)*

Nome e Apelido \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Freguesia de residência: \_\_\_\_\_

Habilitações do Pai: \_\_\_\_\_ Habilitações da Mãe \_\_\_\_\_

Estabelecimento: \_\_\_\_\_

Data da Prova: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Educador/Professor: \_\_\_\_\_

### I.SEGMENTAÇÃO LÉXICA

A) Itens

	A	E		A	E
1).....	( )	( )	5).....	( )	( )
2).....	( )	( )	6).....	( )	( )
3).....	( )	( )	7).....	( )	( )
4).....	( )	( )	8).....	( )	( )

### II.CONSCIÊNCIA INTRA-SILÁBICA

A) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

9) /a/	sol ( )	aranha ( )	carro ( )	martelo ( )
10) /ch/	cadeira ( )	chávena( )	uvas ( )	livro ( )
11) /d/	gelado ( )	flor( )	dado ( )	peixe ( )

B) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

12) /e/	lápis ( )	sapato ( )	igreja ( )	chave ( )
13) /tu/	leão ( )	prato ( )	barco ( )	cavalo ( )
14) /és/	bota ( )	pés ( )	árvore ( )	mocho ( )

### III. OMISSÃO DE SÍLABAS, COM INDICAÇÃO DE POSIÇÃO

A) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

15	16	17	18	19
lápis	vaca	carro	laranja	camelo
( )	( )	( )	( )	( )

B) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

20	21	22	23	24
avião	anel	elefante	olho	abelha
( )	( )	( )	( )	( )

C) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

25	26	27	28
pera	gato	queijo	palhaço
( )	( )	( )	( )

### IV. IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL e/ou FINAL

A) Itens

	A	E		A	E
29).....	( )	( )	32).....	( )	( )
30).....	( )	( )	33).....	( )	( )
31).....	( )	( )	34).....	( )	( )

B) Itens

	A	E		A	E
35).....	( )	( )	38).....	( )	( )
36).....	( )	( )	39).....	( )	( )
37).....	( )	( )			

C) Itens

	A	E		A	E
40).....	( )	( )	45).....	( )	( )
41).....	( )	( )	46).....	( )	( )
42).....	( )	( )	47).....	( )	( )
43).....	( )	( )	48).....	( )	( )
44).....	( )	( )			

V. CONTAGEM DE SÍLABAS

A) Itens

	A	E		A	E
49).....	( )	( )	54).....	( )	( )
50).....	( )	( )	55).....	( )	( )
51).....	( )	( )	56).....	( )	( )
52).....	( )	( )	57).....	( )	( )
53).....	( )	( )	58).....	( )	( )

VI. RECOMPOSIÇÃO SILÁBICA

A) Itens

	A	E
59).....	( )	( )
60).....	( )	( )
61).....	( )	( )
62).....	( )	( )
63).....	( )	( )

VII. OMISSÃO DE SÍLABAS, SEM INDICAÇÃO DE POSIÇÃO

A) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

	64	65	66	67	68
/sa/	sapato	salada	bolsa	sabonete	taça
	( )	( )	( )	( )	( )
	69	70	71	72	73
/bu/	botão	diabo	boneco	pombo	lobo
	( )	( )	( )	( )	( )

**Anexo G - Folha de Correção e Pontuação da Prova de Segmentação Linguística**

Folha de Anotação de Acertos e Erros nos Itens  
**Prova de Segmentação Linguística – Pré-Teste**

NOME DA CRIANÇA \_\_\_\_\_

NASCIDA A: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

DATA DA AVALIAÇÃO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_

EDUCADORA: \_\_\_\_\_

**ITENS DA PROVA**

1		12		23		34		45		56		67	
2		13		24		35		46		57		68	
3		14		25		36		47		58		69	
4		15		26		37		48		59		70	
5		16		27		38		49		60		71	
6		17		28		39		50		61		72	
7		18		29		40		51		62		73	
8		19		30		41		52		63			
9		20		31		42		53		64			
10		21		32		43		54		65			
11		22		33		44		55		66			

**NOTA:** Os acertos nos itens da prova devem ser marcados com 1 e os erros com 0. Por favor não deixe espaços em branco para evitar confusões.

**Anexo H - Folha de Registo Individual do Sub-teste de Aritmética da WISC-III**



### Folha de Registo Individual do Sub-teste de Aritmética da WISC-III

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

1ª Aplicação / Data: \_\_\_\_\_

Itens	Resposta	Tempo	Cotação
1			
2			
3			
4			
5			

2ª Aplicação/Data: \_\_\_\_\_

Itens	Resposta	Tempo	Cotação
1			
2			
3			
4			
5			

**NOTA:** Os acertos nos itens da prova devem ser marcados com 1 e os erros com 0. Por favor não deixe espaços em branco para evitar confusões

**Anexo I - Folha de Registo Individual da Prova de Segmentação Linguística- Pós-teste**

**Folha de Registo Individual da Prova de Segmentação Linguística**  
**Pós-teste**

*(Adaptação da prova de Segmentação Linguística de Correia e Pocinho (2005) do Projeto do “Berço às Letras” da Direção Regional de Educação Por Fernandes e Ferraz, 2010)*

Nome e Apelido \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Freguesia de residência: \_\_\_\_\_

Habilitações do Pai: \_\_\_\_\_ Habilitações da Mãe \_\_\_\_\_

Estabelecimento: \_\_\_\_\_

Data da Prova: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Educador/Professor: \_\_\_\_\_

**I. SEGMENTAÇÃO LÉXICA**

A) Itens

	<b>A</b>	<b>E</b>		<b>A</b>	<b>E</b>
1).....	( )	( )	5).....	( )	( )
2).....	( )	( )	6).....	( )	( )
3).....	( )	( )	7).....	( )	( )
4).....	( )	( )	8).....	( )	( )

**II. CONTAGEM DE SÍLABAS**

	<b>A</b>	<b>E</b>		<b>A</b>	<b>E</b>
9).....	( )	( )	14).....	( )	( )
10).....	( )	( )	15).....	( )	( )
11).....	( )	( )	16).....	( )	( )
12).....	( )	( )	17).....	( )	( )
13).....	( )	( )	18).....	( )	( )

### III. RECOMPOSIÇÃO SILÁBICA

A) Itens

	<b>A</b>	<b>E</b>
19).....	( )	( )
20).....	( )	( )
21).....	( )	( )
22).....	( )	( )
23).....	( )	( )

### IV. CONSCIÊNCIA INTRA-SILÁBICA

A) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

24) /a/	sol ( )	aranha ( )	carro ( )	martelo ( )
25) /ch/	cadeira ( )	chávena ( )	uvas ( )	livro ( )
26) /d/	gelado ( )	flor ( )	dado ( )	peixe ( )

B) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

27) /e/	lápiz ( )	sapato ( )	igreja ( )	chave ( )
28) /tu/	leão ( )	prato ( )	barco ( )	cavalo ( )
29) /és/	bota ( )	pés ( )	árvore ( )	mocho ( )

### V. IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL e/ou FINAL

A) Itens

	<b>A</b>	<b>E</b>		<b>A</b>	<b>E</b>
30).....	( )	( )	33).....	( )	( )
31).....	( )	( )	34).....	( )	( )
32).....	( )	( )	35).....	( )	( )

B) Itens

	<b>A</b>	<b>E</b>		<b>A</b>	<b>E</b>
36).....	( )	( )			
37).....	( )	( )	39).....	( )	( )
38).....	( )	( )	40).....	( )	( )

C) Itens

	A	E		A	E
41).....	( )	( )	46).....	( )	( )
42).....	( )	( )	47).....	( )	( )
43).....	( )	( )	48).....	( )	( )
44).....	( )	( )	49).....	( )	( )
45).....	( )	( )			

**VI. OMISSÃO DE SÍLABAS, COM INDICAÇÃO DE POSIÇÃO**

A) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

50	51	52	53	54
lápiz	vaca	carro	laranja	camelo
( )	( )	( )	( )	( )

B) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

55	56	57	58	59
avião	anel	elefante	olho	abelha
( )	( )	( )	( )	( )

C) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

60	61	62	63
pera	gato	queijo	palhaço
( )	( )	( )	( )

**VII. OMISSÃO DE SÍLABAS, SEM INDICAÇÃO DE POSIÇÃO**

A) Itens (assinalar com uma cruz (X) os acertos)

	64	65	66	67	68
/sa/	sapato	salada	bolsa	sabonete	taça
	( )	( )	( )	( )	( )
	69	70	71	72	73
/bu/	botão	diabo	boneco	pombo	lobo
	( )	( )	( )	( )	( )