



Desenvolvimento da Consciência Fonológica no 1º ano do 1º CEB

Patrícia Carreira

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e
2.º ciclo do Ensino Básico

2020-2021



Desenvolvimento da Consciência Fonológica no 1º ano do 1º CEB

Patrícia Carreira

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico
Orientador: Susana Pereira
Coorientador: João Rosa

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

*Que ninguém julgue que consegue alcançar seja o que for, só.
Para que este trabalho visse a luz do dia, foram muitos os envolvidos,
imprescindíveis e bem-vindos, a quem aqui manifesto toda a minha gratidão.
No entanto, quero deixar um especial agradecimento aos meus orientadores
Professores Doutores Susana Pereira e João Rosa, aos meus pais, aos meus pais, aos
meus pais...e ao meu filho.*

Resumo

Este estudo surge no âmbito da necessidade da melhoria da aprendizagem da leitura, como fator essencial ao combate do insucesso escolar e suas consequências. Aborda-se a literatura especializada, mencionando o contributo e a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura, bem como se releva a importância de uma intervenção didática em contexto escolar.

É apresentado um programa de intervenção didática “desenvolvido e devidamente ajustado às propriedades linguísticas do português europeu e aos requisitos da aprendizagem da leitura e escrita no referido sistema alvo” (Carvalho, 2012) – Programa de Desenvolvimento de Consciência Fonológica (Carvalho 2017), para o contexto de sala de aula, como instrumento para o desenvolvimento da consciência fonológica de alunos do 1º ano de escolaridade.

Tendo em conta os objetivos do estudo, procurou-se identificar competências fonológicas de 38 crianças provenientes de duas turmas de 1º ano de escolaridade, no início do ano letivo, antes do início da sua alfabetização.

Aplicou-se o programa de desenvolvimento de consciência fonológica a 19 crianças pertencentes ao grupo experimental.

Por fim, mediu-se a eficácia do programa no desempenho da consciência fonológica das crianças sujeitas à intervenção, em comparação com as do grupo não intervencionado.

Concluiu-se que o programa é eficaz no desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos de 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

PALAVRAS-CHAVE: consciência fonológica; aprendizagem da leitura; programa de intervenção; avaliação; 1º ano do 1º CEB

Abstract

This study arises from the need to improve reading acquisition, as a prime factor to prevent school failure and its consequences. Specialized literature is approached, mentioning the contribution and importance of phonological awareness to learning to read, as well as the importance of a didactic intervention in classroom.

A didactic intervention program “developed and properly adjusted to the linguistic properties of European Portuguese and the requirements of learning to read and write in that target system” is presented (Carvalho, 2012) – Phonological Awareness Development Program (Carvalho, 2017) for classroom context as an instrument for the development of phonological awareness of 1st grade students.

Taking into account the objectives of the study, an attempt was made to identify the phonological skills of 38 children from two classes of 1st year of schooling, at the beginning of the school year, before the beginning of their reading learning process.

The phonological awareness development program was applied to 19 children belonging to the experimental group.

Finally, the effectiveness of the program on the performance of the phonological awareness of children subjected to the intervention was measured, in comparison with those of the non-interventive group.

It was concluded that the program is effective in developing the phonological awareness from 1st grade students of 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal.

KEYWORDS: phonological awareness; learning to read; intervention program; evaluation; 1st year of Portugal’s schooling

Índice

Capítulo I.....	1
1. Introdução.....	1
Capítulo II	4
2.1. Consciência fonológica: definição e desenvolvimento	7
2.1.1 Consciência de palavra.....	8
2.1.2 Consciência silábica	10
2.1.3 Consciência Intrassilábica	11
2.1.4 Consciência fonémica	12
2.1.5 Consciência de acento de palavra.....	14
2.2 Consciência Fonológica: A sua relação com o desenvolvimento da leitura.....	16
2.3 Promoção precoce da consciência fonológica.....	20
Capítulo III.....	22
3. Estudo empírico.....	22
3.1 Definição da problemática, questão orientadora e objetivos do estudo.....	22
3.2 Design e opções metodológicas.....	26
3.3 Caracterização dos participantes	28
3.4 Procedimentos e instrumentos de recolha de dados e de avaliação.....	30
3.5 Apresentação do recurso	33
3.6 Planificação e descrição da intervenção didática	35
Capítulo IV.....	37
4. Análise e Discussão de Resultados.....	37
Capítulo V	59
5. Conclusão.....	59
Referências bibliográficas	61
Anexos	65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Identificação de palavras nos pré e pós-teste, em função do grupo</i>	40
Figura 2 <i>Consciência silábica nos pré e pós-teste, em função do grupo</i>	41
Figura 3 <i>Consciência intrassilábica nos pré e pós-teste, em função do grupo</i>	42
Figura 4 <i>Consciência fonémica nos pré e pós-teste, em função do grupo</i>	43
Figura 5 <i>Identificação da sílaba tônica nos pré e pós-teste, em função do grupo</i>	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Resumo do teste utilizado (ConF.IRA)</i>	31
Tabela 2 <i>IACF – Pré-teste- Grupo controlo – Estatísticas descritivas</i>	38
Tabela 3 <i>IACF – Pré-teste- Grupo intervenção – Estatísticas descritivas</i>	38
Tabela 4 <i>IACF – Pós-teste- Grupo controlo – Estatísticas descritivas</i>	39
Tabela 5 <i>IACF – Pós-teste- Grupo intervenção – Estatísticas descritivas</i>	39
Tabela 6 <i>Média e proporção de acertos (ou níveis de desempenho) por variável dependente, no pré-teste, por grupos</i>	46
Tabela 7 <i>Média e proporção de acertos (ou níveis de desempenho) por variável dependente, no pós-teste, por grupos</i>	46
Tabela 8 <i>Média e proporção de acertos (ou níveis de desempenho) nas diferentes tarefas de consciência fonológica, no pré-teste, por grupos</i>	47
Tabela 9 <i>Média e proporção de acertos (ou níveis de desempenho) nas diferentes tarefas de consciência fonológica, no pós-teste, por grupos</i>	49

Símbolos e abreviaturas

PDCFCE – programa de desenvolvimento de consciência fonológica em contexto escolar

1º CEB – primeiro ciclo do ensino básico

IACF – Instrumento de Avaliação da Consciência Fonológica

Gc – Grupo de controlo

Ge - Grupo experimental ou de intervenção

Capítulo I

1. Introdução

A leitura e a escrita são competências essenciais para a aquisição de futuras aprendizagens. A falta de competências leitoras condiciona o percurso escolar dos alunos e tem reflexos negativos longo da sua vida.

Aprender a ler é um dos principais e maiores desafios que a criança enfrenta nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que, ao contrário de aprender a falar, não se trata de um processo natural.

Sobre esta *ciência* são muitos os investigadores, em áreas tão vastas como a educação, a linguística, a neurociência e a psicologia cognitiva, educacional e do desenvolvimento, que realizaram numerosos trabalhos que estabelecem a relação entre as competências metalinguísticas e a aprendizagem da leitura, nomeadamente, a consciência fonológica.

A consciência fonológica exerce um papel fundamental na aprendizagem da leitura em sistemas de escrita alfabéticos visto que é indispensável para a descodificação das palavras através da correspondência de letras e sons.

Assim, “Como explicita José Morais (2012b), «para aprender o sistema alfabético, as crianças aos 5, 6 anos são levadas a refletir sobre a estrutura fonológica da língua e tomam consciência, juntamente com a aprendizagem das letras, da existência de unidades fonológicas. Começam a perceber que em “ba”, “da” e “ga” há qualquer coisa que é comum e qualquer coisa que é diferente. A questão é chegar à representação mental isolada dessas consoantes e associá-las às respetivas letras». Esta é uma das primeiras realidades do ensino do Português no 1.º Ciclo: o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica.”, como se refere no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, et al. 2015).

O insucesso escolar em Portugal começa a manifestar-se no 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, através da retenção do aluno neste ano de escolaridade, em grande parte devido a dificuldades na aprendizagem da leitura. O agrupamento de escolas onde se desenvolveu a investigação é o reflexo da realidade do país, onde a taxa de retenção no

2.º ano é, há muitos anos, superior à dos outros anos de escolaridade do 1ºCEB. Urge, por isso, encontrar práticas didáticas eficazes para aprendizagem da leitura.

Este estudo pretende ser mais um contributo para a reflexão e mudança de práticas em sala de aula, nomeadamente no sentido de se desenvolverem, de forma consciente e intencional, estratégias de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica, de forma a promover o sucesso na aquisição da capacidade leitora.

São diversos os estudos bem-sucedidos no desenvolvimento da consciência fonológica, dirigidos a esta faixa etária. No entanto, a grande maioria são programas de intervenção individual ou em pequeno grupo, que permitem, deste modo, criar um ambiente controlado onde fatores, como a atenção e a concentração da criança, podem ser manipulados com mais facilidade do que em contexto de aula.

Assim, e considerando que, para o desenvolvimento de competências fonológicas, os docentes necessitam de dispor, como ferramenta de trabalho, de um programa e de materiais organizados, para utilizar com o grupo turma em contexto de sala de aula, selecionou-se um programa de estimulação gradual e sistemático de consciência fonológica já editado, o *Programa de Desenvolvimento de Consciência Fonológica* (Carvalho, 2017) (anexo A), para ser experimentado pela investigadora do presente estudo com o objetivo de testar a sua eficácia quando aplicado em contexto de sala de aula a toda a turma em simultâneo.

Este estudo será organizado em cinco capítulos.

A seguir à introdução, no segundo capítulo faz-se uma abordagem à competência metalinguística - consciência fonológica - e à sua relação com o processo de aprendizagem da leitura, baseada na literatura existente em áreas tão diversas como, educação, linguística, psicologia educacional e neurociência. Procura-se descrever o conceito de Consciência Fonológica e a sua contribuição para a aprendizagem da leitura.

No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia utilizada para a realização do estudo experimental, fundada na definição do problema e dos objetivos do estudo, seguido do design e variáveis do mesmo. Caracteriza-se os participantes, apresenta-se os procedimentos e instrumentos de recolha de dados e de avaliação, e por fim, a planificação e descrição da intervenção didática.

No quarto capítulo apresenta-se os resultados obtidos pelos grupos de controlo e experimental, nos momentos antes e depois da aplicação do programa de consciência fonológica.

Faz-se a análise e discussão dos resultados, articulada com o referencial teórico,

refere-se as suas principais limitações e sugestões para futuros estudos.

No último capítulo apresenta-se a conclusão do estudo, e reflete-se sobre o trabalho desenvolvido.

Capítulo II

Para Viana & Teixeira (2002) “aprender a ler pressupõe identificar e decodificar palavras e trazer significado para o texto em vista à sua compreensão”, (cit. por Carreteiro, 2015, p. 24), sendo que o conhecimento extratextual do sujeito é, também, essencial para conferir significado às palavras que são decodificadas.

O mesmo considera Shaywitz (2003), que identifica como dois componentes essenciais para o processo de leitura, “a decodificação, que resulta no reconhecimento imediato das palavras e a compreensão, relacionada com o seu significado” (cit. por Carreteiro, 2015, p. 25).

Alexander e Slinger-Constant (2004) reforçam as definições anteriores, acrescentando que, para uma boa leitura são necessárias "características essenciais: consciência fonética, conhecimento da relação entre letras e sons e correspondência soletramento-som, aquisição visual das palavras, vocabulário e compreensão do texto.” (cit. por Carreteiro, 2015, p. 24).

Espera-se que a criança aprenda a ler por volta dos 6 anos, idade com que, geralmente, inicia o 1º CEB. Mas aprender a ler não é uma capacidade inata no ser humano, não se adquire pelo contacto social, nem pela exposição à linguagem escrita e muito menos é um processo automático.

Ao contrário da aquisição, produção e compreensão, do discurso oral, a aprendizagem da leitura tem de se dar a um nível consciente.

Aprender a ler é um processo complexo, multifacetado, que envolve competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaço-temporais e até afetivo-emocionais (Willis, 2008), para que se dê um adequado desenvolvimento dos processos fundamentais à sua aquisição.

Apesar de, para compreender, tanto o discurso oral como o escrito, se tenha de reconhecer os sons constituintes das palavras, o primeiro adquire-se automaticamente, enquanto que o segundo requer a consciência de que a palavra escrita é composta por grafemas (unidades visuais) que são relacionados, intencionalmente e convencionalmente, com os fonemas (unidades sonoras da língua) (Willis, 2008, p. 18), - ou seja, será necessária a descoberta do princípio alfabético dos sistemas de escrita alfabética.

Fazer corresponder grafemas (letras) aos fonemas (sons da fala) é um conceito

artificial e como tal requer uma aprendizagem formal, um ensino explícito, que exige muito tempo e dedicação para a sua apropriação.

O perfil necessário para o domínio da leitura, em sistemas alfabéticos, contempla as dimensões de: precisão, velocidade, fluência e compreensão, para que o ato de ler se torne um ato automatizado para o leitor.

O processamento lento da palavra interfere na automatização da leitura, isto é, “A leitura lentificada das palavras consome memória de trabalho” (Machado & Almeida, 2014, p. 132), impedindo que o indivíduo se dedique à compreensão do que é lido.

A automatização do reconhecimento da palavra escrita deve ser “a grande preocupação do ensino nos primeiros anos de escolaridade e manifesta-se através da rapidez na recodificação fonológica e no acesso célere à atribuição de significado à palavra lida” (Sim-Sim, 2009, p. 25).

Sim-Sim (2009, p.13) chama a atenção para que não se confunda reconhecimento da palavra escrita com a leitura global da mesma, isto é, que estas sejam “reconhecidas globalmente como uma imagem (...) em que são ignoradas as relações entre os sons da fala e as letras”.

O reconhecimento da palavra (precisão) é uma capacidade específica da leitura e não haverá o acesso à compreensão do que é lido sem uma correta descodificação das palavras (Morais, 1997). Para que se dê a descodificação (Morais, 1997) ou decifração (Sim-Sim, 2009), num sistema de escrita alfabético, a criança tem de ser capaz de transpor sequências de letras nas sequências de sons que compõem as palavras de uma língua, –visto que “(...) a consolidação do conhecimento do princípio alfabético [é essencial] na aprendizagem da decifração, e [implica], como ponto de partida, que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral” (Sim-Sim, 2009, p. 22).

Os sons da língua oral, ou fonemas, são as unidades mínimas de um sistema linguístico, estas unidades permitem introduzir alterações de significado. (Freitas et al., 2007).

Torna-se, então, evidente a necessidade de potenciar o desenvolvimento da consciência fonológica, uma das principais competências necessárias para a aquisição da leitura, num sistema ortográfico alfabético como é o caso da Língua Portuguesa (Cerezo et al., 1997; Dehaene, 2012; Fonseca, 2018; Freitas et al., 2007; Morais, 1997; Sim-Sim, 2009).

Para Dehaene (2012), o ensino da correspondência entre fonemas (ou sons da língua) e grafemas é o meio mais eficaz para aprender a ler. A investigação confirma que

a estimulação da consciência fonológica leva a avanços mais rápidos do que outras estratégias educativas que não chamam a atenção da criança para o som representado pelas letras.

“Na realidade, unicamente, o ensino da conversão de letras em sons permite que a criança se desenvolva de modo autónomo, porque só assim terá a liberdade de ler qualquer palavra nova que eles elegeram uma vez que tenham adquirido as correspondências.” (Dehaene, 2015, p. 49).

Também assim o considera Freitas et al (2007, p.7): é “elevado [o] grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema quando desempenhada por crianças que não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro nestas unidades mínimas. (...) Aprender um código alfabético envolve, obrigatoriamente, a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica. (...) O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução das unidades do código alfabético”.

Sendo um dos maiores obstáculos para a aprendizagem da leitura, uma consciência fonológica pouco desenvolvida (Stanovich & Siegel (1994); Vellutino et. al. (1996) cit. por Hatcher et al. (2006)), e especificamente a dificuldade em manipular fonemas constituintes das palavras faladas (consciência fonémica) (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson (2006) cit. Por Hatcher et al. (2004), este será o foco do presente estudo.

2.1. Consciência fonológica: definição e desenvolvimento

Se tivermos em conta que, para a compreensão do princípio alfabético, é preciso segmentar a língua falada em unidades distintas; entender que essas unidades se repetem em diferentes palavras faladas e conhecer as regras de correspondência grafema-fonema, concluímos da necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica nos primeiros anos de escolaridade.

A consciência fonológica é uma capacidade cognitiva e metalinguística dos falantes de uma língua, que se desenvolve gradualmente, que se inicia com “simples indicadores de sensibilidades da fala” passa pela “identificação e manipulação de unidades mínimas de som (fonemas)” (Sim-Sim, 2009, p.23), e culmina num conhecimento explícito da estrutura da linguagem oral.

A consciência fonológica relaciona-se com a estrutura das palavras, e não com o seu significado. É a capacidade de refletir sobre as unidades de som, bem como, sobre regras de distribuição e sequência do sistema de sons de uma língua e consiste em reconhecer, discriminar, isolar e manipular intencionalmente os segmentos fonológicos de uma língua (as chamadas habilidades metalinguísticas) (Cerezo et al., 1997). Estas são habilidades complexas, mas que conferem ao falante a capacidade de reconhecer a fala como um contínuo sonoro que pode ser segmentado em unidades, palavras, sílabas e fonemas, que, por sua vez, no sentido inverso, podem ser sintetizadas para compor novas unidades (Freitas et al., 2007). Para Freitas et al. (2007, 2011) a consciência fonológica é a capacidade de identificar e manipular, de forma intencional, as unidades fonológicas e é expressa por meio de comportamentos metafonológicos que se distingue do conhecimento

fonológico inicial (conhecimento implícito).

A consciência fonológica pode ser manifestada de modo implícito, através da capacidade de brincar de forma espontânea com os sons das palavras, manifestando uma sensibilidade aos sistemas de sons da língua e, de forma explícita, servindo-se da análise consciente desses mesmos sons e das estruturas que os integram. (Freitas et al., 2007).

Para estes autores, a consciência fonológica subdivide-se em três tipos: (i) consciência silábica – capacidade para analisar palavras em termos das sílabas que as integram (ex: pra.-tos.); (ii) consciência intra-silábica – capacidade para decompor as

palavras em unidades menores do que as sílabas mas maiores que os fonemas (ex: pr.a - t.os) ou capacidade para manipular grupos de sons dentro da sílaba (ex: identificar grupos de palavras que começam com uma mesma consoante ou partilham a mesma rima ou terminação); (iii) consciência fonémica – capacidade de isolar os sons da fala (p.r.a.t.o.s).

No entanto, fazem, ainda, referência à consciência de palavra e à consciência de acento.

Segundo os investigadores, o desenvolvimento da consciência fonológica decorre gradualmente, seguindo etapas que se ordenam acompanhando o seu grau de complexidade.

Adams (1990, cit. por Otávio Moura, 2009) considera cinco estádios de desenvolvimento da consciência fonológica: “(1) sensibilidade aos sons das palavras; (2) consciência de rima e da aliteração; (3) síntese ou reconstrução silábica e fonêmica; (4) segmentação fonêmica e (5) manipulação fonêmica.”

Já Chard e Dickson (1999, cit. por Otávio Moura 2009) consideram “o seguinte continuum de complexidade das atividades de consciência fonológica: (1) canções com rimas; (2) segmentação da frase; (3) segmentação e síntese da sílaba; (4) segmentação e síntese da rima e (5) segmentação e síntese de fonemas.”.

De um modo geral, pode concluir-se que a criança durante o seu processo de desenvolvimento de consciência fonológica, começa por isolar e identificar palavras, depois as sílabas, e por fim, os fonemas. Esta sequência é, aparentemente, universal. (PSG; Goswami, 2010; Ziegler Goswami, 2005, cit por Albuquerque in Moura, 2009, p.81).

No entanto, Albuquerque (2018, p.83), baseada em resultados de outros investigadores, sintetiza que “a evidência relativa à sequência do desenvolvimento da consciência fonológica não é consistente (...). Em lugar de um processo faseado, pode tratar-se de um processo dinâmico ou, (...) de um processo contínuo e paralelo em que o progresso num elemento impulsiona progressos noutros elementos.”.

É, no entanto, consensual a identificação de diferentes dimensões da consciência fonológica, que serão descritas de forma breve.

2.1.1 Consciência de palavra

A consciência de palavra é a capacidade de reconhecer a palavra, recorrendo à

habilidade de segmentação da linguagem oral em palavras com função semântica, reconhecendo-as como unidades que fazem parte da frase e do discurso (Freitas et al., 2007; Sim-Sim, 2008).

Este conhecimento é essencial para que o falante compreenda que a palavra oral corresponde a uma palavra escrita.

O discurso oral é a produção de uma sequência contínua de sons cuja divisão nos é praticamente imperceptível, pelo que, é difícil estabelecer os limites entre as palavras. Para Sim-Sim (1998, cit. por Carvalho, 2012, p.13) a existência de pausas no discurso não é o suficiente para identificar o início e o fim das palavras. São necessários outros auxiliares, como o ritmo e o conteúdo semântico, para orientar o processo de separação lexical.

Geralmente, esta consciência ainda não está desenvolvida à entrada do 1º CEB. Como cita Carvalho (2012, p.13), “só por volta dos 7-8 anos “as palavras se desprendem da realidade que representam e são colocadas num contexto de significado” (Martins, 1996)”.

Relativamente à consciência de palavra, Freitas et al. (2007) chamam a atenção para a dificuldade das crianças na segmentação da expressão os amigos, processando o som final do determinante os, ou seja, o som [z], como sendo parte integrante da palavra amigos, isto é, zamigos, e para dificuldades em palavras com características de um composto, como é o caso das palavras sete e anão, que os alunos têm tendência para unir, ou seja, tornar as duas unidades lexicais numa só, fazendo uma aglutinação seteanão (A Branca de Neve foi passear com um “seteanão”) (Freitas et al., 2007, p.10).

Coloca-se, também, a dificuldade que as crianças têm na conceção do tamanho das palavras. Para as crianças o tamanho da palavra está relacionado com o tamanho do objeto que nomeiam. Por exemplo, a palavra formiga, apesar de ser constituída por um maior número de sons, para a criança é uma unidade de dimensões menores do que a palavra *cão*, pois o último é um animal de dimensões superiores ao primeiro.

Cardoso (2011) refere, no seu estudo, que as crianças também se apoiam frequentemente no estatuto prosódico das palavras funcionais para as identificar como uma unidade dentro da frase, ou seja, “Revelam maior consciência das palavras funcionais acentuadas, comparativamente com as não acentuadas”. O estatuto sintático também é relevante, “pois, na análise de palavras funcionais não-acentuadas e com semelhanças fónicas, mas com estatutos sintáticos diferentes (artigos definidos e pronomes clíticos), verificaram-se diferenças significativas de segmentação.”.

Para Viana e Teixeira (2002), a habilidade de segmentar frases em palavras, no início da aprendizagem da leitura, encontra-se fortemente correlacionada com o seu posterior desempenho na leitura, uma vez que o domínio da língua, assenta, principalmente, no conhecimento lexical e morfológico.

Pelo atrás referido, Blachman (1984) e Adams (1990) alertam para a necessidade de avaliar estes requisitos nas crianças em idade escolar e consideram que esta consciência pode ser facilmente ensinada mesmo ao nível do pré-escolar.

2.1.2 Consciência silábica

A sílaba é a vogal ou o conjunto de sons pronunciados numa única emissão de voz.¹

A identificação da unidade fonológica sílaba, exige da criança uma maior atenção e a capacidade de abstração do significado, já que as sílabas, ao contrário das palavras, não representam nenhum significado.

A habilidade de segmentação silábica corresponde à decomposição de palavras em unidades silábicas e começa a manifestar-se por volta dos quatro anos de idade.

As primeiras produções orais da criança manifestam uma organização silábica; e a sílaba é a primeira unidade linguística a ser usada pela criança. Por estas razões a habilidade de segmentação das palavras em sílabas está naturalmente adquirida em todas, as crianças à entrada do 1ºCEB, dizem Freitas et al. (2007) e, por isso, consideram que no início do desenvolvimento da consciência fonológica, o treino da consciência silábica deve anteceder o treino da consciência fonémica. Desta ideia, comunga Carreteiro (2015, p.134), quando menciona que a investigação demonstra que a segmentação silábica pretendida, se não for de palavras constituídas por mais de quatro sílabas (ou “em situações como “brincar” ou “jornal”, em que muitas vezes as identificam como portadoras de três sílabas), não apresentará dificuldades à criança.

Depois da segmentação, a criança poderá reconstruir a cadeia fonológica, ao ligar as sílabas que são dadas isoladas, um processo chamado reconstrução silábica. Segundo

¹ De acordo com o Dicionário Terminológico a sílaba é uma “Unidade estruturada e organizada que agrupa os sons dentro da palavra. Pode incluir um ou mais sons, como nas sílabas da palavra a-pro-vei-tar. Dentro da sílaba, os sons podem ocorrer no ataque da sílaba (consoante(s) à esquerda da vogal), no núcleo da sílaba (vogal ou ditongo) ou na coda da sílaba (consoante à direita da vogal). O núcleo e a coda constituem a rima da sílaba.

Sim-Sim, (1998) este é um processo mais fácil do que o de segmentação.

A manipulação silábica, envolve a classificação, a eliminação voluntária das sílabas, inversão de sílabas nas palavras, etc., é um processo bastante mais complexo, que exige um controlo consciente das sílabas.

Sim-Sim et al. (2008, p. 50) menciona que “todos os estudos neste domínio nos indicam que as crianças de idade pré-escolar conseguem apresentar um relativo sucesso em tarefas silábicas (ou conseguem-no facilmente após um mínimo de instrução, já que as sílabas são unidades perceptivas salientes)” [sublinhado nosso]”.

2.1.3 Consciência Intrassilábica

Outra etapa do desenvolvimento da consciência fonológica é a consciência de unidades intrassilábicas, isto é, habilidade de isolar unidades no interior da sílaba. É considerada uma etapa intermédia entre a tomada de consciência da sílaba e a tomada de consciência do fonema, desenvolvendo-se mais tarde e de forma mais lenta. (Freitas et al., 2007).

A estrutura interna da sílaba é formada pelo ataque, rima, núcleo e coda². O ataque é constituído por uma ou duas consoantes localizadas à esquerda da vogal na sílaba (cl-ã: m-ão), mas pode até não ter uma consoante. Assim, podemos classificar o ataque em três tipos: o simples, como no caso de pá; o vazio, como no caso de «à»; o ramificado como se pode observar na palavra clã.

A rima é o constituinte da sílaba que pode incluir apenas uma vogal (p-é), por isso não ramificada, ou incluir, também, uma consoante localizada à direita da vogal (f-az), ramificada.

A rima é o componente silábico formado pela união entre o núcleo e a coda.

O núcleo, componente silábico formado pela vogal da sílaba, quer esteja ou não associado a uma semivogal, pode ser de dois tipos: o ramificado (p-au) e o não-ramificado (p-é).

A coda é o componente silábico que inclui as consoantes que estão à direita da vogal. A Língua Portuguesa apresenta apenas codas não-ramificadas, tais como na palavra par.

² Para mais informação sobre o funcionamento da sílaba em português europeu, consulte-se Freitas & Santos (2001).

Segundo Freitas e Santos (2001), o ataque e a rima são os constituintes silábicos mais proeminentes da sílaba, logo, os mais fáceis de identificar.

Para além da sensibilidade à rima ser “um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica” (Freitas et al., 2007, p. 51), Bowey e Francis (1993) consideram que as atividades fonológicas com o foco no ataque e rima, também são mais eficazes para promover o início da aprendizagem da leitura. Uma vez que a maior parte dos ataques são consoantes sozinhas, o uso da distinção intrassilábica ataque/rima como a unidade principal no estudo inicial da estrutura das palavras irá, provavelmente, apressar o desenvolvimento da consciência de nível mais complexo, o dos fonemas.

Quando temos palavras que têm o mesmo som no ataque, estamos na presença de aliteração. Quando as palavras têm o mesmo som no constituinte silábico rima, dizemos que rimam (eg. mel e papel).

Bradley (1990) defende que a divisão ataque/rima é natural, considerando que é devido ao facto de as rimas silábicas corresponderem às rimas poéticas que a maior parte das crianças desenvolve a capacidade de as reconhecer numa idade relativamente precoce.

A experiência das crianças com aliterações e com rimas poéticas pode ser, para elas, a primeira indicação de que podem brincar com a estrutura das palavras, mesmo sem serem orientadas para a análise dos sons constituintes.

A consciencialização de que as palavras podem ter um som inicial ou final semelhante, implica que sejam capazes de se abstrair do significado da palavra e tomar atenção à sua estrutura interna, iniciando, assim, o recurso às habilidades metalinguísticas.

Assim, o reconhecimento da rima pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento da consciência fonológica (Adams, 1990).

Bryant, Bradley, McLean e Crossland (1989) estabeleceram nas suas investigações uma forte relação entre a capacidade para rimar aos três anos e o desempenho na leitura três anos depois, reforçando a importância desta exposição precoce a atividades de reconhecimento de rimas e aliterações.

2.1.4 Consciência fonémica

“Os fonemas (ou sons da língua) constituem o elemento físico básico ou essencial

do signo linguístico e, juntamente com o acento tónico e a entoação, formam os três elementos fónicos que desempenham um papel sistemático na estrutura da linguagem” (Cerezo et al., 1997, p.643).

Sim-Sim (1998) diz que, a partir dos dois meses de idade, os bebés são capazes de distinguir os sons ao nível do fonema, conseguindo, aos três anos, discriminar todos os sons da sua língua nativa. Morais e Scarborough apontam para o surgimento desta sensibilidade por volta dos dois anos de idade e “experiências realizadas por Liberman (1996) parecem demonstrar que as crianças tomam consciência da estrutura fonológica das palavras entre os 4 e os 6 anos de idade” (Carreteiro, 2015, p. 109).

Carreteiro (2015) refere que, cerca dos 4 anos de idade, as crianças já demonstram sensibilidade às regras fonológicas da sua língua, uma vez que são capazes de se autocorrigir quando produzem sequências sonoras que não são admissíveis nessa mesma língua.

Apesar de demonstrarem alguma sensibilidade aos fonemas quando iniciam o seu percurso escolar, a consciência fonémica, que implica habilidades metalinguísticas complexas, é uma capacidade praticamente inexistente em crianças que iniciam o 1º CEB (Freitas et al., 2007).

Sim-Sim (1998) e Veloso (2003), corroboram que as crianças Portuguesas demonstram um desenvolvimento fraco ou não existente da consciência fonémica à entrada no primeiro ano do 1ºCEB.

O fonema é uma unidade mais difícil de reconhecer no discurso oral. Por um lado, pelo facto de o fonema ser uma unidade abstrata. Por outro lado, por o seu valor acústico variar consoante os fonemas que os precedem ou sucedem dentro da palavra e “que surgem num contínuo sonoro de co-articulações produzidas em grande velocidade” (Lima & Colaço, 2010, p. 251)³.

A reflexão intencional sobre as palavras ao nível da consciência fonémica não é uma capacidade naturalmente adquirível, envolve um alto grau de abstração, requerendo, por isso, um ensino explícito para a criança a desenvolver.

A consciência fonémica implica a discriminação e manipulação de fonemas. Estas habilidades emergem quando a criança descobre que as palavras são constituídas por sons que podem ser substituídos, suprimidos ou invertidos; e que podem ser recombinaados para formar novas palavras. Por exemplo, que a palavra mata tem 4 sons, m.a.t.a.. Se substituírmos o primeiro fonema /m/ por /p/ teremos a palavra pata. Se substituírmos o

³ Para uma descrição do sistema fonológico do Português Europeu ver Freitas et al. (2011).

último fonema /a/ por /o/ teremos a palavra mato, mas, se suprimirmos o primeiro fonema, temos a palavra ata (Carvalho, 2012).

Mas este é um processo mais complexo e demorado do que os anteriores, e que para muitos autores, muitas vezes só se desenvolve com a aprendizagem das letras (Morais, Alegria e Contente, 1987; Adams, 1998; Veloso, 2003). Isto é, consideram que o processo de desenvolvimento deste nível de consciência, até determinado ponto, “é simultâneo com a aprendizagem da leitura e da escrita, através de um processo de múltiplas influências recíprocas.” (Carvalho, 2012, p.21).

Morais (1997, p.169) afirma que “há ampla evidência da fortíssima relação entre a consciência fonémica e o nível de leitura, sendo aquela, a capacidade que mais influencia o desempenho da leitura no 1º ano de escolaridade. Contudo, é mais correto dizer-se que a consciência fonémica nunca antecede a aquisição dum conhecimento, mesmo que parcial, do código alfabético” do “que a consciência fonémica nunca antecede a capacidade de leitura.”.

A consciência ao nível do fonema tem, assim, um papel crucial na aquisição da leitura devido ao seu papel no desenvolvimento do princípio alfabético, em que a palavra escrita é um meio para codificar as propriedades sonoras da palavra falada, uma vez que, para descodificar a palavra escrita, é necessário conhecer a lógica do sistema de escrita, e, como pré-requisito, conhecer a lógica da produção da palavra falada.

2.1.5 Consciência de acento de palavra

As palavras do português europeu são acentuadas⁴ em uma das seguintes posições: última sílaba (oxítonas), penúltima sílaba (paroxítonas) ou antepenúltima (proparoxítonas).

O estudo realizado por Santos et al. (2010) parece indicar que a consciência de acento fonológico não emerge antes dos 5 anos de idade, já que para identificar a sílaba tónica na palavra a criança tem de recorrer à análise de unidades suprasegmentais, mais abstratas do que as sílabas e as rimas.

Porém, como referem Alves, Castro et al. (2010), a posição do acento nas palavras-alvo pode ser um fator determinante no desempenho em tarefas de consciência

⁴ “Designamos como acento o resultado da conjugação das propriedades de duração e intensidade do som vocálico que marca a sílaba mais forte (ou proeminente) na sequência fonética que constitui uma palavra.” (Mateus, 2004).

fonológica, mostrando que a consciência do acento parece ser relevante no domínio do desenvolvimento da consciência fonológica.

2.2 Consciência fonológica: a sua relação com o desenvolvimento da leitura

Ao longo de décadas, investigadores de várias áreas têm-se debruçado sobre a área da consciência fonológica, na medida em que consideram que esta capacidade está fortemente ligada ao sucesso da aprendizagem da leitura em sistemas de princípio alfabético.

Assim, desde a década de setenta, diversos estudos⁵ evidenciam que a relação entre a consciência fonológica, nomeadamente, a consciência fonémica e o progresso da leitura é de facto causal, desempenhando a primeira “um papel chave no desenvolvimento das competências de literacia” (Sim-sim, Silva e Nunes (2008, p. 53).

Catts et al. (1999) (cit. por Moura, 2009, p.16), que estudaram, retrospectivamente, o desempenho linguístico em idade pré-escolar de dois grupos de crianças, no segundo ano de escolaridade, com e sem problemas na aprendizagem da leitura, notaram que, para a aquisição da capacidade leitora, o poder indicativo das capacidades fonológicas medidas excede o das capacidades cognitivas mais gerais, tais como a inteligência, o vocabulário e a compreensão oral.

O estudo dos investigadores Bradley & Bryant (1983), descrito por Coltheart (1983) como sendo o primeiro a fornecer uma compreensão dos processos cognitivos envolvidos no início da aquisição da leitura, tornou-se um modelo de design e um impulso para a investigação, então em expansão, nesta área. Focava-se em descobrir se os níveis elevados de sensibilidade à rima poética e à aliteração estavam associados ao sucesso da leitura e se os níveis baixos de sensibilidade estariam relacionados com o surgimento de dificuldade de leitura nos quatro anos seguintes.

Os investigadores começaram por analisar a capacidade de leitura em 118 crianças de três anos e 285 crianças de cinco anos e observaram que nenhuma conseguiu ler qualquer palavra do teste de leitura. Esta é uma salvaguarda importante devido à potencial influência da capacidade de leitura na consciência fonémica, defendido por alguns investigadores, como Morais (1997) ou Hatcher, Hulme e Ellis (1994). De acordo com os resultados deste estudo, detetaram elevadas correlações entre os resultados originais da categorização sonora, da leitura e da soletração, e os resultados obtidos três anos mais

⁵ Confrontar, entre outros, Bradley & Bryant (1983); Juel (1988); Wagner & Torgesen, (1987); Yopp (1988), Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, (2008); Albuquerque (2003); Sim-Sim (2001); Snowling (2000; 2006).

tarde.

Posteriormente, selecionaram 65 alunos com baixo desempenho nas tarefas de consciência fonêmica, dividiram-nos, aleatoriamente, entre um grupo experimental e um grupo de controlo. O primeiro grupo foi ensinado a analisar a estrutura sonora das palavras, enquanto que o segundo foi ensinado a categorizar as palavras em termos do seu significado. As crianças receberam instrução de leitura formal na escola e, no final do projeto, foram reavaliadas, tendo constatado que o grupo intervencionado fez progressos muito mais significativos na leitura.

Cinco anos após a intervenção, os grupos originais experimentais e de controlo, foram novamente testados (Bradley 1990) e observou-se que as crianças que pertenciam ao grupo intervencionado, ao fim deste período, tinham mantido a vantagem anteriormente adquirida. As crianças do grupo experimental, a quem foi ensinada a correspondência letra-som, como os padrões de som e letra estão ligados, obtiveram melhores resultados nos quatro testes de leitura e soletração.

A partir da análise do desempenho na soletração inventada, ou pseudopalavras⁶, (que é uma boa forma de medir a consciência fonêmica nos alunos que estão a aprender a ler (Mann, Tobin, & Wilson, 1987)), Tangel e Blackman (1992) chegaram a conclusões semelhantes.

Existem várias meta-análises que visam a relação da consciência fonológica com a aprendizagem da leitura em língua inglesa, como as de Melby-Lervarg et al. (2012), do National Institute for Literacy (2008), ou de Sowanson, Training Necochea & Hammill (2003) (cit. por Albuquerque, p.89, Moura, 2018), que evidenciam um efeito inequivocamente positivo, importante e significativo da consciência fonológica e, mais significativamente, da consciência fonêmica nesta aprendizagem.

Em 2002, o National Reading Panel realizou uma meta-análise sobre estudos na área da consciência fonológica, em língua inglesa, em que foram consideradas habilidades como: identificar o primeiro som de uma palavra; identificar o som partilhado por diversas palavras; identificar num grupo de palavras a que não se inicia com o mesmo som; juntar um conjunto de fonemas para formar palavras, separar uma palavra nos respetivos fonemas; reproduzir uma palavra eliminando um determinado som.

Concluíram que o ensino explícito da consciência fonológica, desde o pré-escolar ao 6º ano de escolaridade, é relevante no processo de aprendizagem da leitura, tanto em

⁶ A construção de pseudopalavras, “palavras” sem valor lexical e semântico, não envolve outros mecanismos do sistema linguístico, como as componentes lexicais e morfológicas, evitando, assim a possibilidade da sua interferência como pistas concorrentes, alternativas para a leitura da palavra.

crianças com dificuldades na leitura, como naquelas que não as apresentam, independentemente do seu estatuto socioeconómico.

Porém, alertam para o facto de um programa de desenvolvimento de consciência fonológica não dever ser considerado um programa de ensino de leitura, uma vez que o seu ensino em exclusivo não desenvolve outras competências essenciais ao desenvolvimento da leitura (Martins, 2019).

As meta-análises, sendo sínteses informativas de vários estudos sobre um mesmo tema em pesquisa, têm uma grande relevância para a indicação da transversalidade dos estudos, porém, a maioria das existentes são referentes a estudos que têm por base a língua inglesa e, por conseguinte, as suas características, nomeadamente, a sua opacidade ortográfica.

No entanto, Albuquerque (Moura, 2018, p.80-93) elencou alguns estudos, realizados em Portugal, no seu artigo sobre a evidência relativa da consciência fonológica na aprendizagem da leitura no português europeu, que, tendo uma ortografia mais transparente do que a anglo-saxónica, mas ainda assim menos transparente do que a de outras línguas, é considerada de opacidade intermédia e a nível silábico é considerada simples (Sucena et al, 2009).

Concluiu afirmando: “Em suma, a influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura é inequívoca, inclusive no que diz respeito ao português europeu.” (Albuquerque in Moura, 2018, p.92).

Num estudo intensivo realizado no pré-escolar, em que foram realizadas apenas tarefas de sensibilização fonémica, Lundberg, Frost e Petersen (1988) relataram que no final do Primeiro e do Segundo ano de escolaridade, o grupo experimental revelou uma consciência fonémica, de leitura e de soletração superiores às do grupo de controlo. Evidenciam que as tarefas, apesar de não envolverem a palavra impressa, têm um efeito favorável à aprendizagem da leitura desenvolvida no ano seguinte.

Cunningham (1990), que observou alunos do Pré-escolar e Primeiro ano, obteve resultados semelhantes.

Daqui se depreende a importância da realização de estudos que separem o ensino explícito da consciência fonémica do ensino da leitura, com o objetivo de demonstrar que a consciência fonémica não é apenas uma consequência da aprendizagem da leitura, o considerado efeito de escolaridade.

Daqui se depreende a importância da realização de estudos que separem o ensino explícito da consciência fonémica do ensino da leitura, com o objetivo de demonstrar que

a consciência fonémica não é apenas uma consequência da aprendizagem da leitura. O considerado efeito de escolaridade, em que “estando já reunidos (...) a emergência das capacidades fonémicas é, nas diversas línguas, (...) resultante da aprendizagem da escrita alfabética (...)” (Velo, 2003, p. 434).

2.3 Promoção precoce da consciência fonológica

Efeitos benéficos na implementação de uma intervenção precoce promotora do desenvolvimento da consciência fonológica foram observados ao longo de anos de investigação e reconhecido o seu potencial para reduzir, significativamente, o insucesso, com todas as consequências pessoais e sociais que lhe estão associadas.

A investigação fornece suporte teórico para programas de intervenção na aprendizagem da leitura e da escrita que promovam a estimulação da consciência fonológica e a correspondência grafema-fonema, duas peças fundamentais do princípio alfabético (Adams, 1990; Ball, 1993; Ball & Blachman, 1991; Blachman, 1994; Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding-Barnsley, 1989; Catts, 1991; Cunningham, 1990; Felton, 1993; Foorman, Francis, Novy & Liberman, 1991; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994; Juel, 1993; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994; Simmons, 1992; Stanovich, 1986, 1988, 1992, 1993a).

Numa investigação de acompanhamento, Byrne e Fielding-Barnsley (1993, 1995), relataram, que mesmo os programas de intervenção de curta duração têm consequências benéficas a longo prazo.

Como tem sido demonstrado pela investigação, as crianças com um bom conhecimento de como as palavras são compostas por sons, estão mais aptas para compreender um sistema alfabético. O seu acesso rápido à correspondência grafema-fonema leva ao desenvolvimento de uma leitura independente e fluente, fatores fulcrais para a compreensão do que se lê. Já as crianças sem este conhecimento adquirido tendem a ter piores níveis de desempenho numa fase inicial da aprendizagem da leitura. Na sua investigação, Juel (1988), Jorm, Maclean, Matthews e Share (1984) relatam a probabilidade de um fraco leitor no primeiro ano de escolaridade, continuar a sê-lo no quarto ano.

Ao contrário da crença esperançosa de que um fraco desempenho inicial, possa ser apenas um atraso de maturação, que tenderá a ser ultrapassado, posteriormente, por uma eclosão de desenvolvimento, verifica-se que até os mais pequenos atrasos podem vir a tornar-se significativos com o tempo (Stanovich, 1993). Os estudos de Hill (1995) e Shaywitz et al (1997) evidenciam que, sem uma intervenção adequada, o prognóstico não é favorável ao sucesso para leitores que manifestem dificuldades no início do seu processo de aprendizagem da leitura porque, estas poderão continuar a manifestar-se ao longo dos

anos e culminar em insucesso escolar.

Sendo a consciência fonológica uma competência cognitiva, significativamente, relacionada com a capacidade de leitura, a intervenção, visando o desenvolvimento da consciência fonológica, deve ser realizada desde o pré-escolar, bem como no 1º ano de escolaridade, como estratégia de intervenção para prevenção das dificuldades de aprendizagem relacionadas com a leitura. Dela beneficiarão tanto os alunos “em risco”; os que já manifestam dificuldades, como os que não têm qualquer evidência de vir a revelar dificuldades.

Esta intervenção precoce contrasta com o modelo de intervenção tradicional, no qual se espera pela declaração de um diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem, para que sejam alteradas e definidas estratégias pedagógicas adequadas à necessidade do aluno/turma.

Capítulo III

3. Estudo empírico

Deste capítulo faz parte a descrição da metodologia adotada no estudo, fundada na definição do problema e dos objetivos da investigação.

3.1 Definição da problemática, questão orientadora e objetivos do estudo

O insucesso escolar em Portugal começa a manifestar-se no 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, através da retenção do aluno neste ano de escolaridade (Rodrigues et al., 2017). O agrupamento de escolas onde se desenvolveu esta investigação é o reflexo do que se passa no país, onde a taxa de retenção no 2.º ano é, há muitos anos, muito superior à dos outros anos de escolaridade do 1º CEB.

Ao contrário do que poderá ser senso comum, a retenção não é, na maioria dos casos, um meio pedagógico adequado, trazendo prejuízo para os alunos que, muitas vezes, resultam em baixa autoestima e posterior abandono escolar.

A grande maioria da literatura da especialidade (Rebelo, 2009) constata que a retenção⁷ é ineficaz nos domínios da aprendizagem, personalidade e comportamento dos alunos reprovados, trazendo consequências negativas, sobretudo a longo prazo.

Uma vez que, no sistema de ensino português, a transição do 1.º para o 2.º ano de escolaridade é automática, a primeira retenção dá-se no 2º ano. Esta atinge todos os anos um número significativo, e preocupante, de alunos em Portugal, tornando o 2º ano de escolaridade do 1º CEB, o ano em que há mais retenções (Rodrigues et al., 2017).

Aos sete anos de idade o aluno inicia, assim, um processo de ensino-aprendizagem marcado pela repetência e pelo insucesso escolar e depara-se com as consequências negativas e, geralmente, duradouras da retenção (Rebelo, 2009).

⁷ A retenção é uma medida administrativa aplicada em consequência da avaliação dos resultados da aprendizagem efetuada pelo aluno, em relação ao currículo lecionado num determinado ano escolar, os quais foram considerados insuficientes em relação a padrões estabelecidos, obrigando o aluno a frequentar o mesmo ano de escolaridade no ano letivo seguinte. Em Portugal, a aplicação desta medida é justificada por “um grande atraso em relação aos objetivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo” (Despacho Normativo nº98- A/92, art. 53) e pela convicção de que, por meio desta prática, haverá uma recuperação efetiva das aprendizagens e os alunos virão a estar ao nível dos objetivos estabelecidos para aquele ano de escolaridade. Sendo a retenção vista como: “assumindo caráter eminentemente pedagógico” (Despacho Normativo nº98- A/92, art. 51).

A luta contra o insucesso escolar há décadas que tem vindo a ser uma das prioridades do sistema de ensino português, tendo levado mesmo à criação: em 1988, do Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar; em 2016, do atual Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar; da rede Pré-escolar; do Plano Nacional de Leitura; da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares; de Apoios Educativos; da Educação Especial; elaboração de novos currículos; etc.

Mesmo tendo as políticas de educação vindo a ser elaboradas com o objetivo de que a repetência seja um fenómeno cada vez menos frequente, esta problemática tem-se mantido quase inalterada ao longo de décadas no que respeita ao 2.º ano de escolaridade (Rodrigues et al., 2017).

Segundo o relatório do projeto “Aprender a ler e a escrever em Portugal”, a causa principal deste insucesso precoce está identificada: a dificuldade na aprendizagem da leitura.

Segundo Rodrigues et al. (2017, p.4), “Vários investigadores, mas também professores e dirigentes de escolas, apontam as dificuldades de aprendizagem e o défice de competências em leitura como causas do insucesso e das elevadas taxas de repetência, sobretudo a repetência precoce.”.

A mais recente investigação aponta as dificuldades de aprendizagem da leitura como fator de risco para o desenvolvimento cognitivo, para a motivação para a escola e para as aprendizagens, bem como para a autoestima.

Esta problemática interfere em continuidade na escolaridade dos alunos, uma vez que vários relatórios internacionais comparativos, relativos à quantificação do sucesso escolar (PISA e OCDE), revelam que a competência de literacia em leitura dos jovens portugueses tem estado abaixo da média desde o ano 2000, tendo atingido essa média apenas em 2015.

Desde 2007, a OCDE recomenda que se encontrem soluções alternativas à repetência, que promovam uma aprendizagem efetiva, tendo como diretrizes a identificação, diagnóstico e conhecimento das dificuldades de aprendizagem de forma a intervir o mais precocemente possível evitando, deste modo, a retenção do aluno.

Esta posição da OCDE, contrária à prática generalizada no Sistema de Ensino Português, vai ao encontro das conclusões obtidas em vários estudos críticos (Rebelo, 2009) a esta prática pedagógica, que concluem que a repetência não é a solução para combater o insucesso escolar, evocando os seus efeitos negativos nos desempenhos escolares futuros.

Em suma, apesar de estar enraizada na prática pedagógica da maioria dos professores em Portugal, quando isolada, a retenção escolar não é uma prática facilitadora do sucesso escolar e adaptação do aluno. Urge por isso, substituir tal prática por estratégias alternativas.

Entre a comunidade científica é unânime a ideia da importância da intervenção precoce, focada nas competências da consciência fonológica quer em crianças que apresentem dificuldades na aquisição da leitura, quer em crianças que não apresentem essas dificuldades. “Quanto mais desenvolvido for o sistema fonológico da criança, maior será o aperfeiçoamento das suas representações linguísticas” (Pinheiro, et. al, 2012).

“Tal intervenção tem por objectivo a diminuição da gravidade da sintomatologia experienciada na aprendizagem da leitura e da escrita. Por vezes, a intervenção tem um objectivo ainda mais ambicioso, no sentido de prevenir a criança de experienciar dificuldades de aprendizagem.” (Sucena in Moura, 2018, p. 294).

A intervenção neste domínio deve ser implementada desde a idade do pré-escolar e com grande incidência nos 1.º e 2.º anos de escolaridade. Deve seguir uma continuidade de complexidade em que as atividades propostas devem respeitar os estádios de desenvolvimento da consciência fonológica. Partindo do pressuposto de que, segundo a literatura, a consciência silábica precede a consciência das outras unidades fonológicas inferiores, a sua progressão deve seguir da unidade maior para a menor.

Assim, o presente estudo é ancorado no reconhecimento da necessidade de uma intervenção ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica no primeiro ano de escolaridade, para promover uma melhor aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, possibilitar a de redução da taxa de retenção precoce.

Esta intervenção teve por objetivo o desenvolvimento da consciência fonológica, no sentido de prevenir os alunos de virem a sentir dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Tendo em conta a problemática acima descrita, definiu-se como questão orientadora do estudo:

Será que a implementação de um programa para a estimulação da consciência fonológica em contexto escolar (Carvalho, 2017) é eficaz no desenvolvimento da consciência fonológica em alunos do 1º ano do 1º CEB?

Assim, o presente estudo tem como objetivos:

- a) *medir a eficácia da implementação de um programa de estimulação de consciência fonológica no desempenho da consciência fonológica de alunos sujeitos ao programa, comparativamente com alunos não sujeitos ao programa;*
- b) *identificar e analisar o nível de consciência fonológica dos alunos à entrada da escolaridade;*
- c) *identificar e analisar o nível de consciência fonológica dos alunos após intervenção.*

Para atingir estes objetivos, procedeu-se à implementação do “**Programa de desenvolvimento da consciência fonológica**” em contexto escolar (**PDCFCE**) (**Anexo A**), versão de edição do manual para professores (Carvalho, 2017) e recorreu-se a um conjunto de métodos e técnicas de investigação, que serão apresentadas na secção seguinte, para avaliar a sua eficácia.

3.2 Design e opções metodológicas

Este é um estudo de natureza interpretativa de carácter exploratório. Segue o paradigma positivista, com uma metodologia quantitativa que tem como objetivo testar teorias, descrever estatisticamente e encontrar relações entre variáveis.

O plano de investigação é quasi-experimental, tem um recorte transversal com o objetivo a obtenção de dados observáveis antes e após a aplicação do programa de intervenção. O estudo quasi-experimental é uma abordagem metodológica em que a investigação é conduzida “para rejeitar ou aceitar hipóteses relativas a causa-efeito entre variáveis” (Carmo, H., 2008; p.243). É utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade e é fundamental para que no final da investigação os resultados sejam considerados válidos.

A amostra é dividida em duas condições experimentais:

- o grupo experimental, constituído por 19 indivíduos pertencentes a uma das turmas de 1º ano, realiza pré-testes e, posteriormente, é alvo de intervenção. No final da intervenção realiza pós-testes;

- o grupo de controlo, constituído por 19 indivíduos pertencentes a outra das turmas de 1º ano, realiza apenas os pré e pós testes sem nenhum tipo de intervenção específica.

A alocação das turmas nos grupos experimental e de controlo é aleatória.

Os pré-testes (anexo B) para aferir as competências de consciência fonológica são realizados à entrada dos sujeitos participantes no estudo no 1º ano de escolaridade, ainda antes do processo de aprendizagem da leitura ter sido iniciado.

Para avaliar a especificidade da intervenção, todos os indivíduos foram igualmente avaliados, no pré e pós-teste, com a prova de aritmética da WISC-III, aferida para a população portuguesa.

As variáveis em estudo são:

Variáveis dependentes: nível de consciência fonológica dos indivíduos: consciência de frase, consciência silábica; consciência intrassilábica; consciência fonémica; consciência de acento, medidas através do teste ConF.IRA (Castro et al., 2015);

Variáveis independentes: o grupo (experimental/controlo), género, idade, rendimento familiar, habilitações da mãe;

Variável de controlo da especificidade da intervenção: nível de raciocínio aritmético das crianças, medido pelo sub-teste de Raciocínio Aritmético da WISC-III (2003) (anexo C).

3.3 Caracterização dos participantes

A amostra usada nesta investigação é de conveniência. Os indivíduos pertencem à escola onde a investigadora leciona, permitindo um maior controlo sobre as questões logísticas e temporais da própria investigação.

A amostra é composta por um grupo experimental e um grupo de controlo constituídos por 38 alunos de duas turmas de 1ºCEB, que frequentam uma escola pública de um Agrupamento de Escolas do distrito de Setúbal, onde a taxa de retenção de alunos do 2º ano é bastante elevada em relação aos outros anos de escolaridade.

53,3% dos participantes no estudo é do sexo feminino, e 44,7% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5:11 anos (71 meses) e 7:4 anos (88 meses), numa média de idades de 6:6 anos (78,38 meses).

Através da realização de t-test aos grupos independentes, de controlo e experimental, confirmou-se que são equivalentes em relação ao género e à idade. A análise revelou que não há diferenças significativas entre os grupos, nem para o género ($t_{(36)} = -.32, p = .75$), nem para a idade ($t_{(36)} = 1,81, p = .08$).

No geral, as famílias destas crianças pertencem a uma população com uma situação socioeconómica precária, em que uma grande percentagem de famílias tem baixos rendimentos (71,1%); e com um nível de escolaridade baixo/médio (baixo - 47,2%, médio - 39,5%, elevado - 13,1%). Estes dados foram apurados através da identificação do escalão de abono de família atribuído pela Segurança Social e do nível de habilitações literárias da mãe, respetivamente.

Após a realização de t-testes para grupos independentes, confirmou-se que a situação socioeconómica familiar é equivalente. A análise revelou que não havia diferenças significativas entre os grupos ($t_{(36)} = .35, p = .73$) no que toca aos rendimentos, bem como para as habilitações literárias que as mães possuíam ($t_{(36)} = -.27, p = .79$).

Realizado o t-test aos grupos independentes, também se confirmou que eram equivalentes em relação aos resultados obtidos na prova de controlo que mede a especificidade da intervenção (prova de aritmética, WISC III). A análise revelou que não havia diferenças significativas entre os grupos quer no pré-teste ($t_{(36)} = -.59, p = .56$), quer no pós-teste ($t_{(36)} = -.65, p = .52$).

Todos os alunos frequentaram o pré-escolar.

Pode, assim, concluir-se que no início do estudo, os dois grupos participantes neste estudo são estatisticamente iguais em relação às variáveis independentes: género;

idade; rendimento familiar e escolaridade da mãe.

Os dois grupos são, também, estatisticamente iguais em relação a todas as competências fonológicas medidas no pré-teste ($p > .05$).

O método de leitura utilizado pelas titulares de turma para a *alfabetização* dos alunos foi diferente. No grupo de controlo foi utilizado um método sintético, no grupo experimental utilizou-se um método analítico - sintético (28 palavras). No entanto, aquando da aplicação dos pré-testes esta variável não é considerada, uma vez que ainda não tinha sido iniciado o processo de *aprendizagem da leitura* dos alunos.

3.4 Procedimentos e instrumentos de recolha de dados e de avaliação

Foi requerida à direção do agrupamento de escolas e aos encarregados de educação, a autorização para a realização do presente estudo (anexo D).

Realizou-se uma reunião informal com as docentes e encarregados de educação das turmas envolvidas, para explicar os objetivos gerais do estudo e os procedimentos envolvidos, e garantir o anonimato e a confidencialidade de todas as informações.

Com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos ao nível da consciência fonológica, o instrumento de avaliação utilizado foi o teste de Consciência Fonológica – Instrumento de Rastreio e Avaliação (ConF.IRA) (Castro, Alves, Correia & Soares, 2015), em formato eletrónico (anexo B).

A escolha deste instrumento de avaliação deve-se ao facto de o mesmo ter sido utilizado no estudo de Artur Carvalho aquando da testagem do seu programa de intervenção (Carvalho, 2012).

Este é um teste de rastreio e de avaliação de consciência fonológica construído para a população portuguesa em idade pré-escolar e escolar. É composto por 18 provas orais, divididas em cinco níveis de consciência fonológica e unidades: consciência lexical, silábica, intrassilábica, fonémica e de acento; tem cinco tipos de tarefas: segmentação, síntese, identificação e manipulação por supressão e por inversão; e recorre a dois tipos de estímulos: palavras e pseudopalavras.

Cada prova contém três ou mais tarefas, de modo a utilizar-se diferentes estímulos de acordo com as propriedades linguísticas dos mesmos. Por exemplo, numa prova são usadas palavras ou pseudopalavras com ataque simples, palavras com ataque ramificado e, ao mesmo tempo, sílabas com e sem coda.

Apresenta-se em seguida a tabela 1, onde constam os níveis de CF a avaliar, o tipo de tarefa a avaliar, a ordenação numérica dos itens e a pontuação máxima possível de ser obtida em cada item.

Tabela 1*Resumo do teste utilizado (ConF.IRA)*

Níveis de CF	Tipo de tarefa		Item	Nº de tarefas/Pontuação máxima possível
Consciência de palavra	Identificação	palavra	1	6
	Segmentação	silábica de palavras	2	8
		silábica de pseudopalavras	3	8
Consciência silábica	Síntese	silábica de palavras	4	6
		silábica de pseudopalavras	5	6
	Supressão	sílaba final	6	5
		sílaba inicial	7	5
Inversão	sílabas	8	4	
Consciência intrassilábica	Identificação	rima	9	3
	Segmentação	ataque-rima	10	3
Consciência fonémica	Segmentação	fonémica de palavras	11	6
		fonémica de pseudopalavras	12	6
	Síntese	fonémica de palavras	13	6
		fonémica de pseudopalavras	14	6
	Identificação	fonema inicial	15	3
		fonema final	16	3
Supressão	fonema inicial	17	4	
Consciência de acento	Identificação	sílaba tónica	18	6

Os critérios de classificação são: 0 para desempenho errado e 1 para desempenho correto.

O teste de controlo é constituído pelos itens da prova de raciocínio aritmético da WISC III (2003), versão aferida para a população portuguesa, para crianças para o intervalo de idades dos 6 anos; e 7 e 8 anos (anexo C).

Esta prova é aplicada individualmente e pretende aferir a especificidade da intervenção, isto é, comprovar que os efeitos da intervenção se observavam na consciência fonológica e não noutra área não intervencionada. Neste caso, o conhecimento aritmético nos alunos, quer no pré-teste quer no pós-teste, deve ser equivalente nos dois grupos, o grupo experimental e o grupo de controlo. Espera-se que as crianças do grupo experimental progridam significativamente em consciência fonológica quando comparadas com o grupo de controlo, mas que não haja diferenças em raciocínio aritmético, assim assegurando a especificidade da intervenção.

O procedimento seguido inicia-se com a aplicação dos pré-testes (anexo B) para aferir competências de consciência fonológica dos sujeitos participantes do estudo à entrada no 1º ano de escolaridade, antes de qualquer intervenção, e ainda antes do processo de aprendizagem da leitura ter sido iniciado.

Posteriormente, os testes são novamente aplicados aos indivíduos do estudo com o objetivo de avaliar o seu desempenho após a intervenção.

Os indivíduos realizam os dois testes, individualmente, fora da sala de aula, em duas etapas de cerca de 30 minutos. Optou-se por esta divisão temporal uma vez que, devido à extensão do teste (ConF.IRA) (Castro et al., 2015), os alunos levariam cerca de 60 minutos a realizá-los na totalidade, tornando a tarefa demasiado exaustiva para crianças destas idades.

Os testes são aplicados pela investigadora de acordo com as instruções dos mesmos e sem recurso a outro material que não o especificado.

Os dados recolhidos são analisados estatisticamente e discutidos no capítulo V, assim como a formulação das conclusões.

3.5 Apresentação do recurso

O ensino explícito da consciência fonológica não pode limitar-se a ser trabalhado esporadicamente em sala de aula. É necessário um trabalho estruturado e sistemático, que envolva, de forma ativa, o aluno na descoberta, para fomentar o desenvolvimento da sua consciência fonológica.

O programa de intervenção escolhido para o desenvolvimento da consciência fonológica, na presente investigação, é composto por atividades estimulantes que fomentam a reflexão metalinguística, em turma, e que melhoram os conhecimentos de consciência fonológica dos alunos favorecendo o seu posterior uso.

Este programa, também, fomenta a cooperação e a interação entre alunos na reflexão sobre a língua.

O “Programa de desenvolvimento da consciência fonológica” em contexto escolar (PDCFCE) é da autoria de Artur Carvalho, desenvolvido no âmbito de uma dissertação do Mestrado de Língua Portuguesa, na Escola Superior de Educação de Lisboa em 2012 (cf. Carvalho, 2012) e posteriormente editado em formato de manual para uso do professor (Carvalho, 2017) (anexo A), é composto por exercícios para a estimulação da consciência fonológica, tem por base os processos essenciais à aprendizagem da leitura e as características ortográficas do Português Europeu (Sucena in Moura, 2018, p. 291-317). Foi construído e delineado com estratégias fundamentadas na investigação científica, com resultados comprovados.

Segue uma continuidade de complexidade em que as atividades propostas respeitam os estádios de desenvolvimento da consciência fonológica, defendidos por alguns autores atrás referidos, partindo do pressuposto de que a consciência silábica precede a consciência das outras unidades fonológicas e que a sua progressão deve seguir da unidade maior para a menor.

São utilizados exercícios de segmentação (capacidade analítica), reconstrução (capacidade de síntese) e manipulação de sílabas e fonemas, bem como exercícios de reconhecimento e articulação de sons, considerados essenciais para o desenvolvimento da consciência fonológica (Freitas et al., 2007).

Apoiado nas evidências de que a consciência fonémica tem uma relevância significativa na aprendizagem da leitura, e uma vez que houve necessidade de se selecionar atividades devido à extensão do mesmo, deu-se ênfase a esta secção do programa de intervenção, que inclui atividades como identificação e/ou contagem de sons nas palavras, adição e eliminação, ou manipulação de sons e categorização de sons no

início ou fim das palavras.

Esta intervenção não contempla o uso do nome das letras; apenas o reconhecimento do seu som e pontos de articulação. Não se pretendeu que os alunos chegassem a entender a construção do código escrito, nem que a palavra escrita é composta de grafemas que correspondem a fonemas, mas sim que adquirissem a capacidade de reconhecer que as palavras são compostas por sons e a capacidade de reconhecer os fonemas que as compõem.

Assim, e como o principal objetivo do presente estudo é a avaliação do PDCFCE de Carvalho (2017), optou-se por fazer a sua aplicação independente em relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita desenvolvido em sala de aula.

Neste estudo a intervenção começa no início do ano letivo, do 1º ano de escolaridade, antes da iniciação do processo da aprendizagem da leitura, acompanhando-o até ao final do mesmo ano.

A planificação de aplicação do PDCFCE proposta neste estudo foi desenvolvida na totalidade.

3.6 Planificação e descrição da intervenção didática

Esta intervenção reúne um conjunto de atividades, que seguem uma sequência sistemática de tarefas retiradas do PDCFCE.

Estas contemplam: a consciência de palavra, (identificar a fronteira das palavras numa frase); consciência silábica (isolar, sintetizar e manipular sílabas); consciência de acento (identificação da sílaba tónica); consciência intrassilábica, reconhecimento de rima (não contemplando a identificação de segmentos fónicos no interior da sílaba); consciência fonémica (isolar, sintetizar e manipular os sons da fala (fonemas)).

A intervenção foi realizada pela investigadora, na presença da docente titular da turma, de modo a possuir-se um maior controlo sobre as questões logísticas e temporais, limitações sentidas pelo autor do programa na sua investigação, e de forma a ser feita uma avaliação da sua eficácia, contemplando a análise dos dados obtidos na aplicação do programa envolvendo todos os níveis de consciência fonológica, no 1º ano de escolaridade⁸.

O estudo teve início em setembro de 2020, terminou em maio de 2021, tendo sido a intervenção interrompida pela pandemia de COVID 19, de 22 de janeiro, até 19 de abril de 2021.

A intervenção, foi desenvolvida em contexto de sala de aula e constou de 59 sessões, com a duração de cerca de 45 minutos cada, 3 vezes por semana.

Os materiais de apoio constantes do manual de aplicação foram reproduzidos para uso da aplicadora. As fichas de trabalho constantes do manual do aluno foram reproduzidas e fornecidas aos participantes da intervenção.

Devido à extensão do programa, às limitações temporais e logísticas causadas pela pandemia, foram excluídas uma seleção de atividades, nomeadamente as que os alunos teriam de realizar em grupo ou pares, para evitar o contacto físico entre si.

Nestas sessões, foram realizadas 75 atividades das 121 existentes no programa (cerca de 2/3) (anexo E), contemplando os seguintes níveis de consciência fonológica:

- . nível de consciência de palavra
- . nível de consciência silábica

⁸ Na sua investigação, Carvalho (2012) desenvolve, experimenta e analisa a aplicação do seu PDCFCE. Artur Carvalho (2012), não é o aplicador do seu PDCFCE. Atribui essa tarefa às professoras/educadoras das turmas, originando algumas limitações, nomeadamente, temporais e logísticas, que impedem a sua aplicação integral.

Não foi realizada a intervenção a nível da consciência fonémica constante do seu programa que, conseqüentemente, comprometeu a análise da sua eficácia.

O seu estudo inicial não contempla o desenvolvimento a nível da consciência de palavra.

- . nível de consciência intrassilábica (apenas de identificação de rima)
- . nível de consciência de acento
- . nível de consciência fonémica:
 - consciência de sons (propriedades articulatórias)
 - consciência de fonema

Devido à extensão do Programa e ao tempo limitado para a intervenção, optou-se por realizar as atividades de “consciência de sons” desde as sessões iniciais e em conjunto com as atividades de outros níveis de consciência fonológica.

Capítulo IV

4. Análise e discussão de resultados.

Neste capítulo, analisa-se o desempenho dos alunos a nível da consciência fonológica a partir dos resultados dos pré-testes e pós-testes aplicados a ambos os grupos, com o objetivo de testar a eficácia do programa de intervenção e, assim, aferir os resultados de um ensino sistemático, intencional e progressivo desta competência metalinguística.

Como referido na caracterização dos participantes (subcapítulo 3.3), no início do estudo, os dois grupos são equivalentes em todas as variáveis demográficas e em todas as competências fonológicas, à exceção de segmentação silábica de palavras onde se verifica uma ligeira melhoria nas crianças do grupo experimental ($t_{(36)} = -2.5, p = .02$).

Os dados recolhidos para este estudo foram registados, processados e analisados estatisticamente usando o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 25.0.

Foi adotado o nível de significância de 5% ($p \leq .05$) para a análise estatística.

Os dados são apresentados e discutidos em duas secções em função dos objetivos deste estudo.

A primeira secção é relativa ao objetivo a), que pretende medir a eficácia da implementação de um programa de estimulação de consciência fonológica no desempenho da consciência fonológica de alunos sujeitos ao programa, comparativamente a alunos não sujeitos ao programa.

Na segunda secção analisam-se os objetivos: b) e c). O primeiro, identifica e analisa o nível de consciência fonológica dos alunos à entrada da escolaridade. O segundo, identifica e analisa o nível de consciência fonológica dos alunos após a intervenção.

Secção 1

- a) *medir a eficácia da implementação de um programa de estimulação de consciência fonológica no desempenho da consciência fonológica de alunos sujeitos ao programa, comparativamente a alunos não sujeitos ao programa.*

Nas tabelas, 2, 3, 4 e 5, podem consultar-se os resultados do desempenho dos participantes dos dois grupos, em consciência fonológica, referentes a cada variável analisada: consciência de frase, consciência silábica; consciência intrassilábica; consciência fonémica; consciência de acento.⁹

As quatro tabelas seguem o seguinte modelo: na coluna **Níveis de CF**, lista-se os níveis de consciência fonológica analisados; na coluna **P.Max** lista-se as pontuações máximas possíveis em cada item; na coluna **N**, lista-se o número de sujeitos avaliados em cada uma das tarefas; na coluna **Média**, apresenta-se a média dos resultados obtidos; na coluna **Desvio padrão**, apresenta-se o desvio padrão (d.p.) para cada uma das tarefas; na coluna **Min**, apresenta-se a pontuação mínima obtida pelos sujeitos em cada tarefa e na coluna **Max**, apresenta-se a pontuação máxima obtida pelos sujeitos em cada uma das tarefas.

Tabela 2

IACF – Pré-teste- Grupo controlo – Estatísticas descritivas

Níveis de CF	P. Max.	N	Média	Des. Padrão	Min.	Max.
Consciência de palavra	6	19	2,74	1,59	0	5
Consciência silábica	42	19	21,32	5,82	0	37
Consciência intrassilábica	6	19	2,05	1,13	0	4
Consciência fonémica	34	19	2,53	2,32	0	15
Consciência de acento	6	19	3,05	1,61	0	5

Tabela 3

IACF – Pré-teste- Grupo intervenção – Estatísticas descritivas

Níveis de CF	P. Max.	N	Média	Des. Padrão	Min.	Max.
Consciência de palavra	6	19	2,68	1,53	0	6
Consciência silábica	42	19	22,16	5,28	0	38
Consciência intrassilábica	6	19	1,53	1,07	0	5
Consciência fonémica	34	19	2,16	1,38	0	13
Consciência de acento	6	19	3,21	1,44	0	5

⁹ No anexo F podem ser consultadas as tabelas de estatística descritiva referentes aos resultados obtidos em todas as 18 provas de consciência fonológica realizadas no teste de avaliação.

As tabelas 2 e 3, nomeadamente quanto às médias obtidas no pré-teste, sugerem a equivalência dos grupos, tal como já foi anteriormente demonstrado estatisticamente.

Em todas as variáveis dependentes existem desempenhos nulos (pontuação mínima igual a zero), ou seja, nas provas de avaliação da consciência fonológica, houve um ou mais alunos que não pontuaram em nenhuma das tarefas.

Também não houve alunos a atingir a pontuação máxima nas provas que avaliam os diferentes níveis de CF, à exceção do grupo de intervenção (experimental), no que concerne à consciência de palavra, em que há um ou mais alunos que atingem a pontuação máxima.

Tabela 4

IACF – Pós-teste- Grupo controlo – Estatísticas descritivas

Níveis de CF	P. Max.	N	Média	Des. Padrão	Min.	Max.
Consciência de palavra	6	19	3,58	1,89	0	6
Consciência silábica	42	19	28,37	6,27	0	39
Consciência intrassilábica	6	19	2,79	1,03	0	6
Consciência fonémica	34	19	3,95	2,29	0	17
Consciência de acento	6	19	3,42	0,77	3	5

Tabela 5

IACF – Pós-teste- Grupo intervenção – Estatísticas descritivas

Níveis de CF	P. Max.	N	Média	Des. Padrão	Min.	Max.
Consciência de palavra	6	19	5,05	0,97	3	6
Consciência silábica	42	19	36,68	5,16	0	42
Consciência intrassilábica	6	19	4,58	1,22	0	6
Consciência fonémica	34	19	17,52	8,81	0	28
Consciência de acento	6	19	5,11	1,10	3	6

Continua a verificar-se desempenhos nulos nas variáveis dependentes de consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica.

No entanto, as médias obtidas sugerem uma melhoria geral nas competências fonológicas das crianças do grupo de intervenção. A significância destas diferenças será analisada em pormenor, a seguir.

Os gráficos 1 a 5, mostram, agora, os resultados médios obtidos, em cada uma das

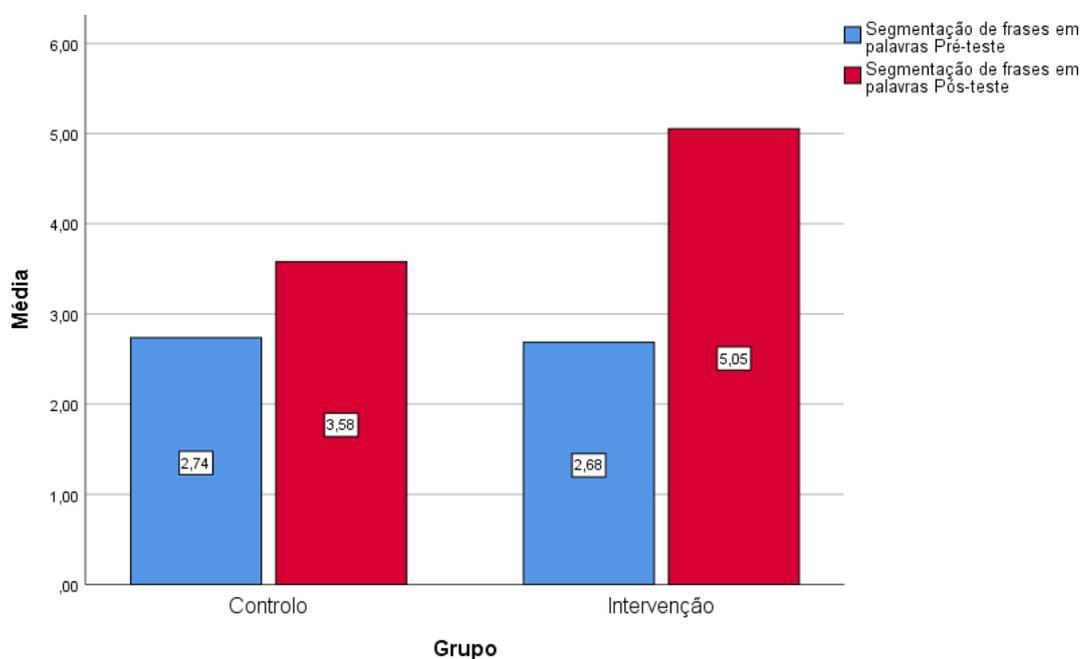
variáveis dependentes de consciência fonológica, nos pré e pós-teste realizados a ambos os grupos.

Para analisar se as diferenças de médias eram significativamente diferentes nos dois grupos, realizaram-se t-testes para grupos independentes. Os resultados são apresentados a seguir a cada gráfico.

Consciência de palavra

Figura 1

Identificação de palavras nos pré e pós-teste, em função do grupo



A figura 1 mostra as médias obtidas em função do grupo.

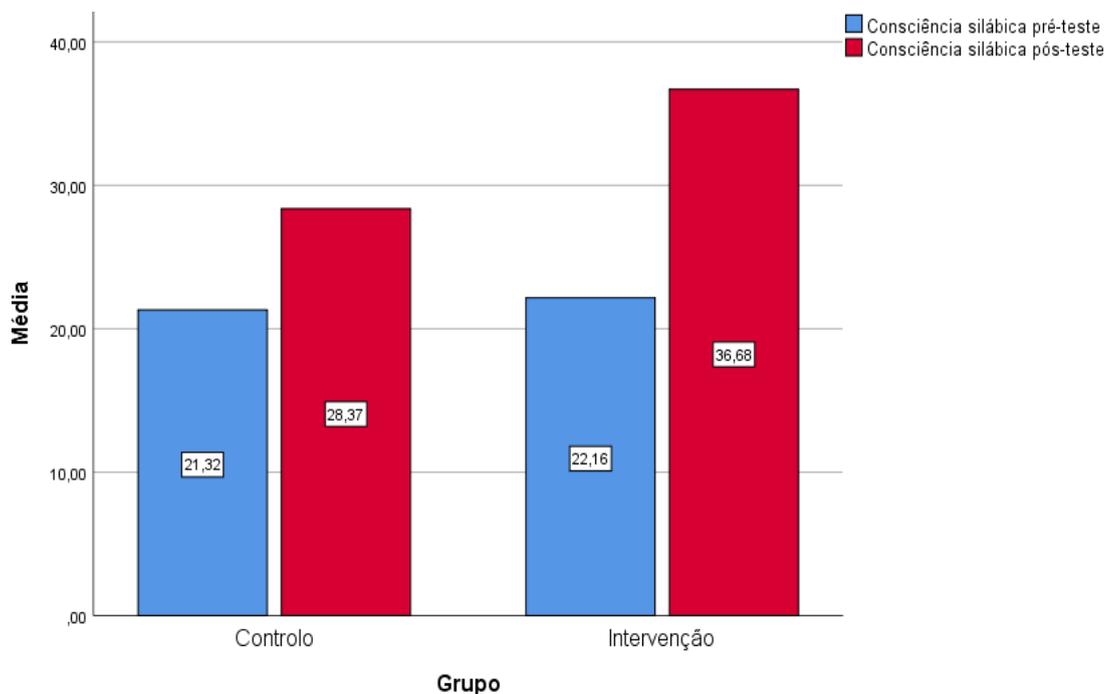
As médias sugerem a inexistência de diferença entre os dois grupos no pré-teste, tendo embora, as crianças do grupo de intervenção apresentado uma maior progressão na sua capacidade para identificar palavras nas frases, quando essa variável foi medida no pós-teste.

A análise de significância das diferenças de médias confirmou exatamente este padrão. Não há diferença significativa no pré-teste ($t_{(36)} = .104, p = .643$) e a diferença é muito significativa no pós-teste ($t_{(36)} = -3.017, p = .005$). Pode, assim, concluir-se que houve um efeito significativo do ensino explícito relativo à consciência de palavra desenvolvido com o grupo de intervenção.

Consciência silábica

Figura 2

Consciência silábica nos pré e pós-teste, em função do grupo



O segundo gráfico apresenta as médias obtidas em função do grupo.

Verifica-se uma muito pequena diferença nas médias do pré-teste. Quando os conhecimentos de consciência silábica são medidos no pós-teste verifica-se que ambos os grupos progrediram, embora o grupo de intervenção progredisse mais.

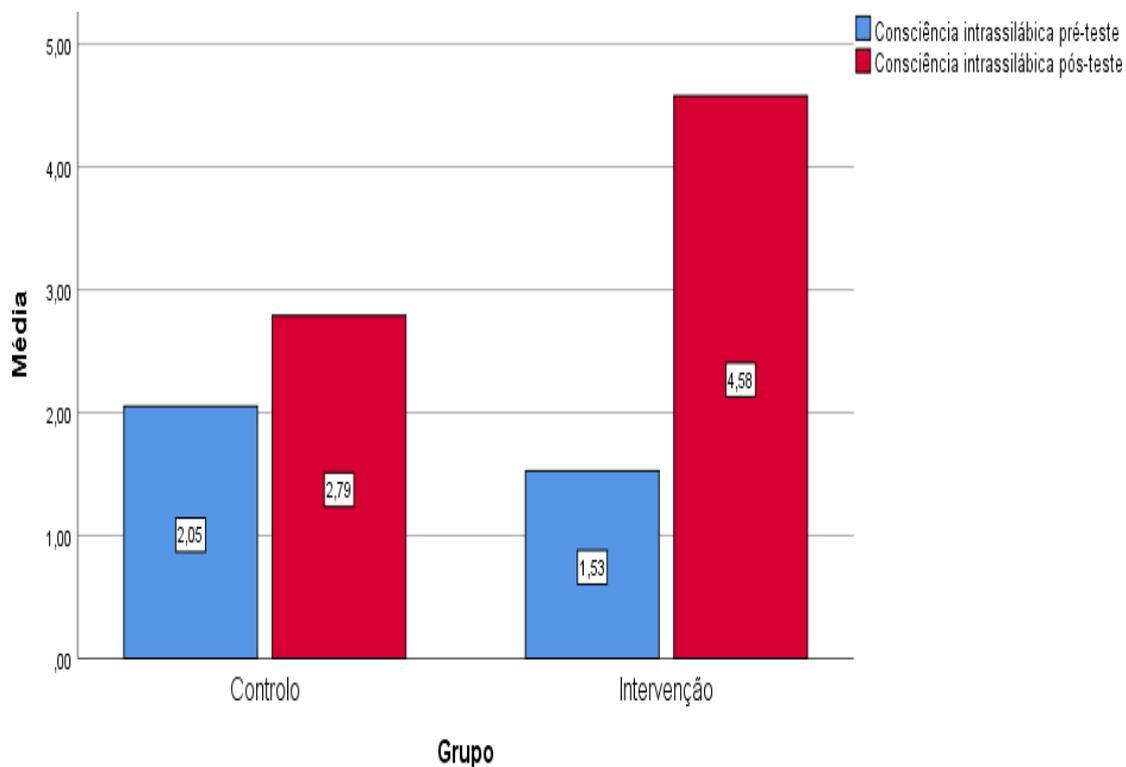
A análise de significância das diferenças de médias permite confirmar que não há diferença significativa no pré-teste ($t_{(36)} = -.467, p = .643$), mas que a diferença é muito significativa no pós-teste ($t_{(36)} = -4.46, p = .000$).

Pode, assim, concluir-se que há um efeito significativo do ensino explícito relativo à consciência silábica desenvolvido com o grupo de intervenção.

Consciência intrassilábica

Figura 3

Consciência intrassilábica nos pré e pós-teste, em função do grupo



O gráfico da figura 3, mostra, as médias obtidas pelos dois grupos, nos dois momentos de teste.

As médias sugerem que o grupo de intervenção apresenta menos desenvolvimento que o grupo de controlo, no momento do pré-teste, isto é, antes da intervenção.

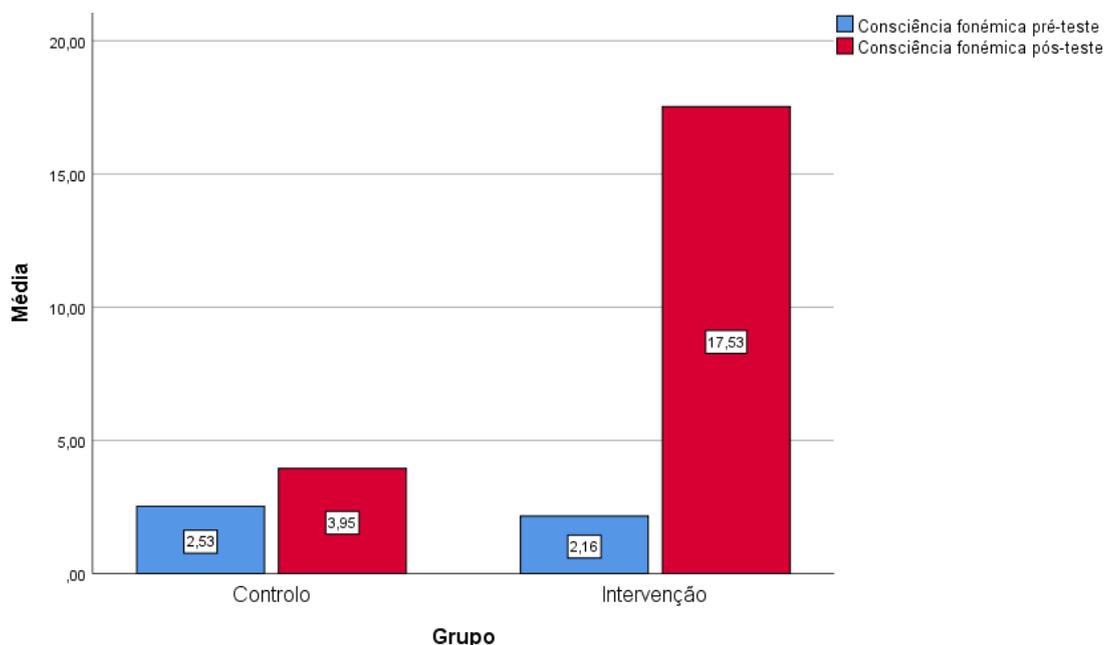
A análise da significância das diferenças de médias, confirmaram, no entanto, que as diferenças de médias no pré-teste não eram significativas ($t_{(36)} = 1.47, p = .150$), sendo muito significativas no pós-teste ($t_{(36)} = - 4.89, p = .000$).

Pode-se, assim, igualmente, concluir que houve um efeito significativo do ensino explícito relativo à consciência intrassilábica desenvolvido com o grupo de intervenção.

Consciência fonémica

Figura 4

Consciência fonémica nos pré e pós-teste, em função do grupo



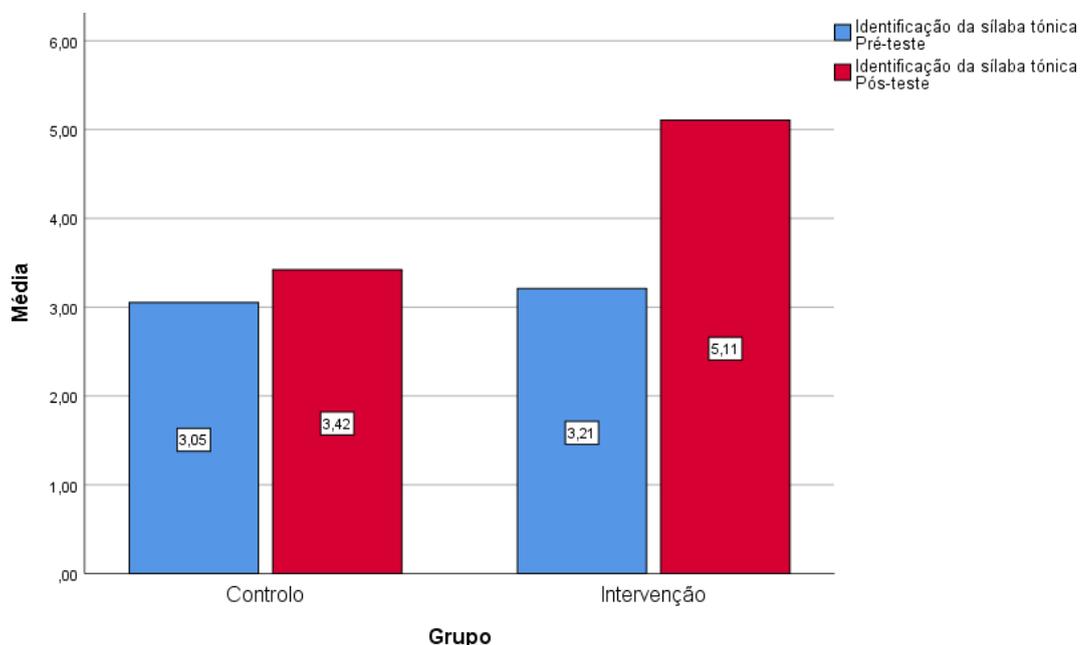
O gráfico da figura 4, relativo às médias de consciência fonémica obtidas nos dois momentos de avaliação, evidencia um muito impressionante progresso das crianças alvo da intervenção.

Para confirmar a significância das diferenças de médias, realizaram-se *t*-testes para grupos independentes nos pré e pós-testes. Essa análise confirma o já encontrado nas variáveis anteriores, isto é, que não há diferença significativa nas médias obtidas pelos dois grupos no pré-teste ($t_{(36)} = .595, p = .556$), mas que o grupo de intervenção progrediu muito significativamente no pós-teste, quando comparado com o grupo de controle ($t_{(36)} = -6.50, p = .000$).

Consciência de acento

Figura 5

Identificação da sílaba tónica nos pré e pós-teste, em função do grupo



O último gráfico mostra as médias obtidas nos conhecimentos de identificação da sílaba tónica, nos dois grupos.

O padrão de resultados médios obtidos nesta variável é em tudo semelhante ao que se verifica anteriormente.

A avaliação da significância da diferença de médias confirma, igualmente, que não há diferença significativa nas médias obtidas pelos dois grupos, no pré-teste ($t_{(36)} = -.318$, $p = .752$) mas que o grupo de intervenção tem um desempenho significativamente melhor no pós-teste, quando comparado com o grupo de controlo ($t_{(36)} = -5.47$, $p = .000$).

Em síntese, sendo os dois grupos equivalentes no início do estudo, quer quanto ao efeito das variáveis demográficas quer quanto às médias nos diferentes níveis de consciência fonológica, podemos concluir que as diferenças significativas encontradas no pós-teste são devidas à intervenção.

Este resultado é, igualmente, específico, dado que não foram encontradas diferenças na variável de controlo, o nível de raciocínio aritmético, como foi

anteriormente reportado.

Assim, confirma-se o primeiro objetivo do estudo, relativo à eficácia da implementação de um programa de estimulação de consciência fonológica no desempenho da consciência fonológica de alunos sujeitos ao programa, comparativamente a alunos não sujeitos ao programa, estando de acordo com a literatura (cf. Capítulo II).

Secção 2

Com este estudo pretendeu-se, também, identificar o nível de consciência fonológica dos alunos à entrada da escolaridade obrigatória e após um programa de intervenção de ensino explícito da mesma.

Nesta secção, analisam-se em maior detalhe os níveis de desempenho (Castelo (2012) relacionados com os objetivos b) e c), medidos no início e no final do estudo:

b) identificar e analisar o nível de consciência fonológica dos alunos à entrada da escolaridade;

c) identificar e analisar o nível de consciência fonológica dos alunos após intervenção.

Utilizou-se o critério definido por Castelo (2012, pág. 47) para qualificar os níveis de desempenho numa escala de cinco níveis de domínio da consciência fonológica: “*nível muito baixo* (pontuações inferiores a 30%); *nível baixo* (30% a 49%); *nível médio* (50% a 74%); *nível bom* (75% a 89%); *nível muito bom* (pontuações superiores a 89%)”.

A percentagem média de acerto em cada uma das provas realizadas para avaliação da consciência fonológica encontrou-se através da seguinte fórmula: % de acerto = (média: pontuação máxima) x 100.

Nas tabelas seguintes pode observar-se os dados obtidos à entrada do 1º ano (pré-teste) e no final do ano letivo (pós-teste) para os grupos de controlo e de intervenção.

Nas tabelas 8 e 9, pode consultar-se os dados obtidos em cada tarefa da prova de avaliação, possibilitando uma análise mais fina dos resultados.

Tabela 6

Média e proporção de acertos (ou níveis de desempenho) por variável dependente, no pré-teste, por grupos

Níveis de CF	Média de acerto		% média de acerto (Níveis de desempenho)	
	Grupo controlo	Grupo experi,	Grupo controlo	Grupo experi,
Consciência de palavra	2,74	2,68	45,67	44,67
Consciência silábica	21,32	22,16	50,77	52,77
Consciência intrassilábica	2,05	1,53	34,17	25,50
Consciência fonémica	2,53	2,16	7,45	6,35
Consciência de acento	3,05	3,21	50,83	53,50

Legenda:

	abaixo de 30% (Nível muito baixo)
	30 a 49% (Nível baixo)
	50 a 74% (Nível médio)
	75 a 89% (Nível bom)
	acima de 89% (Nível muito bom)

Os resultados apresentados na tabela 6, permitem-nos verificar que, à entrada da escolaridade obrigatória, mesmo tendo frequentado o pré-escolar, o nível de desempenho global em tarefas de consciência fonológica dos participantes no estudo é fraco.

Tabela 7

Média e proporção de acertos (ou níveis de desempenho) por variável dependente, no pós-teste, por grupos

Níveis de CF	Média de acerto		% média de acerto (Níveis de desempenho)	
	Grupo controlo	Grupo experi,	Grupo controlo	Grupo experi,
Consciência de palavra	3,58	5,05	59,67	84,17
Consciência silábica	28,37	36,68	67,55	87,33
Consciência intrassilábica	2,79	4,58	46,50	76,33
Consciência fonémica	3,95	17,52	11,62	51,53
Consciência de acento	3,42	5,11	57,00	85,17

Na tabela 7, pode consultar-se os resultados dos alunos na avaliação realizada no fim do 1º ano de escolaridade. Verifica-se que os desempenhos melhoram em ambos os grupos, embora, o nível global de desempenho em tarefas de consciência fonológica seja, significativamente, melhor no grupo que foi intervencionado.

No final do ano letivo, o grupo de controlo apresenta um nível de domínio da consciência fonológica *baixo*, enquanto que o grupo experimental passa a ter um domínio de nível *bom* (Castelo, 2012).

Tabela 8

Média e proporção de acertos (ou níveis de desempenho) nas diferentes tarefas de consciência fonológica, no pré-teste, por grupos

Níveis de CF	Tarefa	Itens	Média de acerto		% média de acerto (Níveis de desempenho)		
			Grupo controlo	Grupo experi.	Grupo controlo	Grupo experi.	
Consciência de palavra	Identificação	palavra	1	2,74	2,68	45,67	44,67
Consciência silábica	Segmentação	silábica de palavras	2	3,84	4,89	48,00	61,13
		silábica de pseudopalavras	3	4,42	5,00	52,50	62,50
	Síntese	silábica de palavras	4	4,32	4,47	72,00	74,50
		silábica de pseudopalavras	5	3,63	3,21	60,5	53,50
	Supressão	sílaba final	6	2,47	1,89	49,40	37,80
		sílaba inicial	7	2,42	2,32	48,40	46,40
	Inversão	sílabas	8	0,21	0,37	5,25	9,25
	Consciência intrassilábica	Identificação	rima	9	1,68	1,26	56,00
Segmentação		ataque-rima	10	0,37	0,26	12,33	8,67
Consciência fonémica	Segmentação	fonémica de palavras	11	0,05	0,05	0,83	0,83
		fonémica de pseudopalavras	12	0,05	0	0,83	0
	Síntese	fonémica de palavras	13	0,16	0	2,67	0
		fonémica de pseudopalavras	14	0,10	0	1,67	0
	Identificação	fonema inicial	15	0,68	0,79	22,67	26,33
		fonema final	16	0,84	0,84	28,00	28,00
	Supressão	fonema inicial	17	0,63	0,47	15,75	11,75
	Consciência de acento	Identificação	sílaba tónica	18	3,05	3,21	50,83

Legenda:

	abaixo de 30% (Nível muito baixo)
	30 a 49% (Nível baixo)
	50 a 74% (Nível médio)
	75 a 89% (Nível bom)
	acima de 89% (Nível muito bom)

Pela observação da tabela 8, pode concluir-se que o desempenho dos alunos de ambos os grupos, à entrada do 1º ano, é bastante mais fraco em tarefas de consciência fonémica, com pontuações praticamente nulas. Ainda assim, as provas com melhor desempenho são as de identificação de fonema inicial e final.

Na variável de consciência intrassilábica, em que são avaliadas as habilidades de identificação de rima poética e de segmentação ataque-rima, os resultados são muito díspares, sendo rima poética de mais fácil identificação pelos dos alunos.

É nas tarefas relacionadas com a consciência silábica, que os alunos atingem melhores pontuações.

Destaca-se o desempenho em tarefas de síntese silábica, onde obtêm resultados muito satisfatórios. No entanto, demonstram muita dificuldade na habilidade de inversão de sílabas na palavra, onde os resultados são praticamente nulos.

Tabela 9

Média e proporção de acertos (ou níveis de desempenho) nas diferentes tarefas de consciência fonológica, no pós-teste, por grupos

Níveis de CF	Tarefa	Itens	Média de acerto		% média de acerto (Níveis de desempenho)		
			Grupo controle	Grupo experi.	Grupo controle	Grupo experi.	
Consciência de palavra	Identificação	palavra	1	3,58	5,05	59,67	84,17
Consciência silábica	Segmentação	silábica de palavras	2	4,89	6,73	61,13	84,13
		silábica de pseudopalavras	3	5,42	6,89	67,75	86,13
	Síntese	silábica de palavras	4	5,42	5,68	90,33	94,67
		silábica de pseudopalavras	5	5,05	5,47	84,17	91,17
	Supressão	sílaba final	6	2,79	4,53	55,80	90,60
		sílaba inicial	7	3,53	4,74	70,60	94,80
	Inversão	sílabas	8	1,26	2,63	31,50	65,75
	Consciência intrassilábica	Identificação	rima	9	2,37	3,00	79,00
Segmentação		ataque-rima	10	0,42	1,58	14,00	52,67
Consciência fonémica	Segmentação	fonémica de palavras	11	0	3,00	0	50,00
		fonémica de pseudopalavras	12	0	3,58	0	59,67
	Síntese	fonémica de palavras	13	0,21	1,26	3,50	21,00
		fonémica de pseudopalavras	14	0,37	1,58	6,17	26,33
	Identificação	fonema inicial	15	1,21	2,68	40,33	89,33
		fonema final	16	0,89	2,47	29,67	82,33
	Supressão	fonema inicial	17	1,26	2,95	31,50	73,75
Consciência de acento	Identificação	sílaba tónica	18	3,42	5,11	57,00	85,17

Legenda:

	abaixo de 30% (Nível muito baixo)
	30 a 49% (Nível baixo)
	50 a 74% (Nível médio)
	75 a 89% (Nível bom)
	acima de 89% (Nível muito bom)

Observando a tabela 9, verifica-se que os desempenhos mais fracos continuam a ser ao nível da consciência fonémica. O desempenho do grupo de controlo continua a ser muito baixo nesta variável e, nesta avaliação, obteve ainda piores resultados (nulos) na

segmentação fonética, do que na avaliação realizada no início do ano letivo.

Já o grupo experimental, apenas apresenta resultados negativos nas tarefas de síntese fonémica de palavras e pseudopalavras. Ainda assim, apesar de no início do ano terem obtido a pontuação mínima (nula) nestes itens, os seus resultados passam a ser melhores em cerca de 20% do que os do grupo de controlo.

Na variável de consciência intrassilábica, os resultados de ambos os grupos continuam a ser muito díspares entre a avaliação da habilidade de identificação de rima poética e a avaliação da habilidade de segmentação ataque-rima. O grupo experimental atinge a pontuação máxima na identificação de rima poética, ou seja, todos os alunos concluem todas as tarefas com sucesso e, apesar de passar, também, a ter um desempenho positivo em relação ao início do ano letivo ano nas tarefas de segmentação de ataque-rima, este é muito mais baixo (52,67%) do que na identificação de rima poética (100%).

O grupo de controlo, continua com um desempenho muito fraco na habilidade de segmentação ataque-rima (14%).

No final do ano letivo, o melhor desempenho de ambos grupos, continua a ser em tarefas de consciência silábica, mas o grupo de controlo, continua a não conseguir atingir um nível satisfatório nas tarefas de inversão de sílabas na palavra.

Discussão dos resultados

Consciência de palavra

A habilidade de segmentar a linguagem oral em palavras com função semântica, reconhecendo-as como unidades que fazem parte da frase e do discurso (Freitas et al., 2007; Sim-Sim, 2008), é essencial para que o falante compreenda que a palavra oral corresponde a uma palavra escrita.

Como foi referido no capítulo de enquadramento teórico, geralmente, esta habilidade ainda não está adquirida à entrada do 1º CEB. O nosso estudo é concordante com esta afirmação, uma vez que ambos os grupos revelaram, nos pré-testes, um desempenho *baixo* (tabela 8), e um ou mais indivíduos apresentaram desempenho nulos (anexo F).

Blachman (1984) e Adams (1990) consideram que esta consciência pode ser facilmente ensinada mesmo ao nível do pré-escolar. O nosso estudo parece indicar que ao nível do 1º ano essa realidade também se pode verificar, uma vez que, nos pós-testes o grupo intervencionado apresenta *bons* desempenhos, bastante acima da média e bastante superiores ao grupo de controlo (tabela 9).

Consciência silábica

Esta capacidade metalinguística foi testada através da realização de tarefas de: segmentação e síntese silábica de palavras e pseudopalavras, supressão de sílaba inicial e final e inversão de sílabas. No seu cômputo, os grupos atingem um *nível médio* (embora baixo: Gc – 50,77%; Ge – 52,77%, tabela 8), na avaliação realizada no início do ano letivo.

O facto de os alunos apresentarem um *nível médio*, ainda que baixo, aliado à inexistência de resultados nulos no desempenho nas tarefas quer de síntese, quer de segmentação silábica (anexo F), corroboram o referido no enquadramento teórico, em que as crianças à entrada da escolaridade obrigatória, possuem um relativo sucesso em tarefas silábicas, demonstrando, já ter alguma consciência silábica desenvolvida (cf. Capítulo II). Em ambos os momentos de avaliação, verifica-se um melhor desempenho das crianças

nas tarefas de síntese do que nas tarefas de segmentação, corroborando os estudos que concluem que a síntese silábica é uma habilidade que emerge primeiramente, em relação à segmentação silábica (Sim-Sim, 1998).

Nas tarefas de supressão de sílabas, nos pré-testes, os resultados médios obtidos situam-se num *nível baixo* (tabelas 8), com a obtenção de resultados nulos em ambos os grupos (anexo F).

Não se salientam diferenças no desempenho entre as tarefas de supressão inicial ou final.

Os resultados das provas de inversão silábica foram praticamente nulos no pré-teste, talvez devido à complexidade desta tarefa que envolve três habilidades distintas: segmentar, inverter e sintetizar. Isto sugere que esta capacidade não está adquirida à entrada do 1º ano. Apesar de estes resultados no grupo de controlo terem melhorado nos pós-testes (tabela 9), este nível de consciência fonológica continua *baixo* (31,50%).

Após a intervenção, o grupo experimental passou a ter um nível de desempenho médio (65,75%).

Os resultados mais fracos no desempenho das tarefas de supressão e inversão de sílabas, podem dever-se ao facto de estas habilidades implicarem operações cognitivas mais complexas (Silva, 2003).

Para a variável de consciência silábica, os resultados dos pós-testes (tabela 9) aumentam em relação ao pré-teste em ambos os grupos, mas este aumento é, significativamente, superior no grupo experimental que passou a ter um *muito bom* nível de desempenho.

Consciência intrassilábica

A consciência intrassilábica foi avaliada através de uma prova de identificação de rima poética e de outra de segmentação ataque-rima.

A consciência intrassilábica é a capacidade de isolar unidades no interior da sílaba. Freitas e Santos (2001), consideram que o ataque e a rima são os constituintes silábicos mais proeminentes da sílaba, logo, os mais fáceis de identificar pela criança; e Bradley (1990) defende que a divisão ataque/rima é natural, considerando que é devido ao facto de as rimas silábicas corresponderem às rimas poéticas, que a maior parte das crianças

desenvolve a capacidade de as reconhecer numa idade relativamente precoce.

Os resultados obtidos pelos sujeitos deste estudo no pré-teste não evidenciam as considerações destes autores, uma vez que o seu desempenho é muito fraco na prova de ataque-rima (Gc-12,33%; Ge-8,67%, tabela 8) e pouco satisfatório na prova de identificação de rima poética (Gc-56%; Ge - 42%, tabela 8).

Os resultados para a variável de consciência intrassilábica melhoraram no grupo experimental no pós-teste, passando este a ter um *bom* nível de desempenho (76,33%, tabela 9). No entanto, este resultado deve-se ao facto de todos os alunos terem atingido o nível de desempenho *muito bom* com a pontuação máxima nas provas de identificação de rima poética, já que na prova de identificação ataque-rima o grupo apenas obtém um nível de acerto de 52,57% e continuam a verificar-se desempenhos nulos (anexo F), evidenciando pouca sensibilidade dos alunos na consciência intrassilábica, no que refere à segmentação de ataque-rima nas sílabas. Isto pode dever-se ao facto de as atividades do programa não contemplarem tarefas específicas para desenvolver as habilidades necessárias para a aquisição desta competência metalinguística.

Consciência fonémica

A consciência fonémica implica a habilidade de discriminação e manipulação de fonemas. Emerge quando a criança descobre que “as palavras são constituídas por sons que podem ser substituídos, suprimidos ou invertidos” (Carvalho, 2012, p. 20).

Esta capacidade metalinguística foi testada através da realização de tarefas de segmentação e síntese fonémica de palavras e pseudopalavras, identificação de fonema inicial e final e supressão de fonema inicial.

As provas de consciência fonémica são as que revelam o pior desempenho dos alunos em qualquer dos momentos de avaliação.

Nos pré-testes de ambos os grupos, realizados à entrada do 1º ano, as percentagens médias de acerto obtidas nas provas são muito baixas ou nulas (tabela 8).

No pós-teste (tabela 9), o grupo de controlo, continua com um desempenho muito fraco, tendo a sua melhor pontuação sido obtida nas tarefas de identificação e supressão de fonema inicial, mas, ainda assim, situa-se abaixo da pontuação média possível.

O grupo de controlo tem, no final do ano letivo, um *nível baixo* (11,62%) de domínio de consciência fonémica, mesmo depois de terem sido submetidos à

aprendizagem formal da leitura pela professora titular da turma.

Estes são resultados expectáveis, que vão ao encontro do defendido por Sim-Sim (1998), Veloso (2003) e Freitas (2007), quando referem que, apesar de demonstrarem alguma sensibilidade aos fonemas quando iniciam o seu percurso escolar, a consciência fonémica, que implica habilidades metalinguísticas complexas, é uma capacidade praticamente inexistente em crianças que iniciam o 1º CEB, que necessita de um ensino explícito para a sua aquisição. Estão, também, de acordo com os estudos anteriores que sugerem que a consciência de palavra, a silábica e a intrassilábica, surgem primeiro que a consciência fonémica (cf. Capítulo II).

No pós-teste do grupo experimental, isto é, daquele que beneficiou de um ensino explícito da consciência fonológica, os resultados são, significativamente, superiores em relação, quer aos resultados de ambos os grupos nos pré-testes; quer aos resultados do grupo de controlo obtidos no pós-teste.

Enquanto que o nível de desempenho do grupo experimental na grande maioria das tarefas de consciência fonémica (segmentação fonémica de palavras e pseudopalavras, identificação de fonema inicial e final e supressão de fonema inicial) atingiu percentagens médias de acerto iguais ou superiores à média (tabela 8), o desempenho do grupo de controlo manteve-se, praticamente, nulo (tabela 9).

Os fracos resultados do grupo de controlo, sugerem, ainda, que o desenvolvimento da consciência fonémica não sofreu uma influência significativa do programa formal de aprendizagem da leitura a que os alunos foram sujeitos. Os resultados são, até, em algumas tarefas, ainda mais baixos no final do ano letivo do que no início (tabela 8 e 9), não corroborando a hipótese de efeito de escolaridade defendido por vários investigadores (Veloso, 2003). Indo, sim, ao encontro dos estudos dos autores que defendem, que a reflexão intencional sobre as palavras ao nível da consciência fonémica não é uma capacidade naturalmente adquirível, porque envolve um alto grau de abstração e requer, por isso, um ensino explícito para a criança a desenvolver (cf. Capítulo II).

Consciência de acento

Como referenciado no enquadramento teórico, Santos et al. (2010), consideram que a consciência de acento fonológico emerge por volta dos 5 anos de idade.

Os resultados obtidos neste estudo parecem, também, indicar que, à entrada do

primeiro ano, a consciência de acento já é relevante em ambos os grupos, uma vez que o seu desempenho se situa ligeiramente acima da média da pontuação possível de obter (tabela 8).

Apesar da percentagem média de acerto do desempenho final do grupo de controlo (57%) ser pouco superior à do início do ano letivo (50,83%), verifica-se que deixou de existir desempenhos nulos (anexo F), sendo a pontuação mínima obtida de 3 pontos em 6.

Verifica-se, também, que estes resultados melhoraram, significativamente, no grupo intervencionado, que passou a ter um desempenho de nível bom (85,17%, tabela 9),

Conclusão da análise de resultados

Antes da intervenção, e ainda antes da iniciação à aprendizagem formal da leitura, testou-se a formação da consciência fonológica dos participantes do estudo. Qualitativamente, a consciência fonológica dos alunos é de *nível baixo*, obtendo ambos os grupos uma classificação quantitativa muito semelhante, (Gc – 37,78%, Ge – 36,56%). Pode-se dizer que os alunos à entrada da escolaridade obrigatória ainda não detêm o domínio dos cinco níveis de consciência fonológica considerados neste estudo.

Observa-se, que os melhores resultados de desempenho dos alunos em tarefas de consciência fonológica, antes do início do processo de aprendizagem da leitura, são ao nível das consciência silábica, consciência de palavra e consciência de acento, pesando embora, o facto dos resultados das duas últimas se situarem, abaixo da média da pontuação máxima possível de obter, sendo por isso fracos e sugerindo que destes alunos possuem pouca sensibilidade ao sistema de sons da palavra (consciência fonológica implícita) à entrada do 1º ano do 1ºCEB.

Após a intervenção, a habilidade para manipular os sons das palavras de forma explícita, servindo-se da análise consciente desses sons e das estruturas que os integram (consciência fonológica explícita), manifesta-se. Os alunos do grupo experimental passam a reconhecer a palavra como sendo composta por sons e não como um fluxo contínuo sonoro indivisível. Passam, também, a ser capazes de considerar a palavra para além do seu significado. Ao desenvolverem estas habilidades metalinguísticas, melhoraram os resultados, praticamente, para o dobro em relação ao início do ano letivo

e o seu nível de domínio de consciência fonológica passa a ser classificado, qualitativamente, de *nível bom* (76,90%). Já o grupo não intervencionado, manteve a classificação de consciência fonológica de *nível baixo*, tendo melhorado em apenas cerca de 10% na média de acerto (48,47%) em relação ao início do ano letivo.

Os resultados deste estudo também corroboram as conclusões de estudos de outros investigadores (cf. Capítulo II) que evidenciam que as crianças detetam mais facilmente unidades fonológicas maiores (sílabas) do que unidades mais pequenas e mais abstratas (fonemas), pois apresentam melhores desempenhos nas tarefas de consciência silábica do que nas tarefas de consciência fonémica.

No entanto, os dados obtidos parecem contrariar ideias como: i) a consciência intrassilábica e silábica já está adquirida pela maioria das crianças à entrada da escolaridade obrigatória; ii) o efeito de escolaridade é significativo no desempenho de tarefas de consciência fonémica; iii) o sucesso é maior em provas envolvendo palavras do que pseudopalavras.

Em relação à alínea iii), verifica-se um fenómeno digno de registo, o maior desempenho, de ambos os grupos, em tarefas realizadas com pseudopalavras, contrariamente ao esperado. Normalmente, o sucesso é maior em provas envolvendo palavras do que pseudopalavras, que não têm representação lexical tornando o processamento de informação lexical mais complexo, o desempenho dos alunos foi semelhante, ou superior nas tarefas de pseudopalavras. É de salientar, que o PDCFCE aplicado não utiliza pseudopalavras como estímulo, à exceção de uma atividade que foi realizada pelo grupo, pelo que não se pode considerar haver efeito direto da intervenção sobre estes resultados.

Respondendo à questão orientadora do nosso estudo: *“Será que a implementação de um programa para a estimulação da consciência fonológica em contexto escolar (Carvalho, 2017) é eficaz no desenvolvimento da consciência fonológica em alunos do 1º ano do 1º CEB?”*; a análise dos resultados, comparativamente a alunos não sujeitos ao programa, parece evidenciar de forma consistente, que o PDCFCE (2017) implementado surte efeito no desenvolvimento de todos os níveis de consciência fonológica.

Na variável de consciência fonémica, cuja intervenção no estudo inicial de Carvalho (2012) não foi concretizada (cf. Subcapítulo 3.6), limitando a possibilidade ao autor de analisar a eficácia da totalidade do seu próprio programa, os resultados da presente investigação demonstram um ganho muito significativo dos alunos intervencionados.

Podemos considerar o PDCFEC (Carvalho, 2017) um instrumento pedagógico válido e eficaz na promoção da consciência fonológica, para ser utilizado pelos professores, em contexto de sala de aula, com o grupo turma de 1º ano.

Limitações do estudo e propostas para estudos futuros

A prova de avaliação da CF revelou-se demasiado extensa para alunos desta faixa etária, levando à opção da sua aplicação em duas partes.

A falta de conhecimento, por parte dos alunos, de conceitos básicos como, antes, depois, primeiro, último, dividir, ou até de contagem, dificultou a realização quer de algumas das provas dos testes, quer de algumas atividades do programa. Esta situação foi sendo ultrapassada ao longo do tempo, uma vez que esses conceitos foram sendo adquiridos após o seu ensino explícito feito pela investigadora.

As limitações temporais não permitiram a realização de um teste diferido no tempo para avaliar o efeito de durabilidade dos resultados obtidos. Apesar deste não ter sido proposto nesta investigação, seria interessante a sua aplicação e posterior análise.

Esta intervenção limitou-se ao desenvolvimento da consciência fonológica através do seu ensino explícito, à margem do processo de aprendizagem da leitura dos alunos.

No entanto, partilha-se da opinião fundamentada de autores como Hatcher, Hulme & Ellis (1994) e Morais (1997) que defendem, que as intervenções baseadas no desenvolvimento da consciência fonémica, devem ser articuladas com aprendizagem da leitura para potenciar a melhoria da competência leitora, dos alunos portugueses. Isto é, apesar deste estudo se focar no desenvolvimento da consciência fonológica através da aplicação de um programa que não prevê a relação letra-grafema, considera-se que deve ser dada grande relevância a uma prática pedagógica que privilegie o ensino explícito da consciência fonológica e a aprendizagem das letras em simultâneo, o que é possível realizar com o programa utilizado no presente estudo.

Estudos posteriores poderão debruçar-se nos resultados dessa aplicação simultânea.

A ênfase dada neste trabalho, com o propósito de investigação, à componente do processamento fonológico - consciência fonológica, não significa que esta deva ter uma abordagem descontextualizada doutros aspetos da aprendizagem da leitura, assim como

não devem ser descurados os fatores do desenvolvimento e da personalidade do aluno relacionados com a sua aprendizagem.

Capítulo V

5. Conclusão

Para aprender a ler a criança, com o auxílio de uma metodologia, faz um percurso, em que necessita de mobilizar uma combinação de processos cognitivos através de técnicas e estratégias que deverão ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado. Para que isso ocorra, é preciso que a escola coloque a aprendizagem da leitura sob outra perspetiva, implementando estratégias com base na evidência científica atual, que privilegiem, entre outros, o desenvolvimento da consciência fonológica.

A escolha do programa de consciência fonológica (Carvalho, 2017) deveu-se à clara falta de materiais para uso em sala de aula elaborados com rigor científico.

Com este estudo, pretendeu-se fazer uma avaliação da eficácia do PDCFCE (Carvalho, 2017), com o objetivo de perceber se este poderia ser um instrumento válido para uso dos professores portugueses.

Os resultados observados evidenciam que as competências de consciência fonológica dos alunos do 1º ano melhoram, significativamente, com esta intervenção pedagógica, em que é implementado o ensino explícito da consciência fonológica, em contexto de sala de aula em grupo turma.

Com esta intervenção espera-se, ainda, que os alunos sejam capazes de extrapolar o conhecimento adquirido a novas situações, à semelhança do que concluíram Byrne e Fielding-Barnsley (1991). Estes autores, no seu estudo em relação à consciência fonémica (cujo principal interesse não era determinar a eficácia dos programas de sensibilização fonémica no desenvolvimento da mesma e, conseqüentemente, da capacidade leitora; mas sim, verificar se uma intervenção mínima, em tempo e recursos, mas bem orientada, poderia alcançar um bom resultado) demonstraram que, num curto espaço de tempo e apenas estudando um conjunto reduzido de sons, o grupo intervencionado obteve ganhos em comparação com o grupo de controlo, mesmo para sons não treinados.

Na sua investigação inicial, o autor do PDCFCE teve como aplicadoras do seu programa as docentes das turmas, que não o conseguiram aplicar na totalidade. Atribui estas limitações a atrasos provocados devido a insegurança das professoras e educadoras na sua aplicação (Carvalho, 2012). Assim, e após a experiência em sala de aula, como investigadora, aplicadora, considero que este é um programa com bastante potencial para

ser usado por qualquer educador. No entanto, prevejo a necessidade de alguma formação prévia dos docentes na área de consciência fonológica para potenciar a eficácia da sua aplicação.

Estabelecida, como está, a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, aquela não poderá continuar a ser negligenciada na prática docente em Portugal, quer como instrumento no combate ao insucesso escolar, resultante da falta de competências leitoras, quer como instrumento promotor de um desenvolvimento mais eficaz do processo de aprendizagem da leitura de todos os alunos.

É, assim, essencial que os educadores portugueses tenham acesso a uma formação inicial e contínua que lhes permita adquirir e/ou desenvolver conhecimento sobre esta competência metalinguística.

Referências bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking & learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Albuquerque, C. (2018). Contributos para a intervenção na dislexia. in O. Moura, M. Pereira, M. R. Simões (Eds.), *Dislexia-Teoria, Avaliação, Intervenção*, (pp 79-91). Lisboa: Pactor.
- Alves, D., Castro, A., & Correira, S. (2010). Consciência fonológica – dados sobre consciência fonémica, intrassilábica e silábica. *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, (pp. 169-184). Porto: APL.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 451–455. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.451>
- Blachman, B. A. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner & Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.
- Blachman, B. A., Ball, E. W., Black, R. S., & Tangel, D. M. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms: Does it make a difference? *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6(1), 1-18.
- Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Direção Regional de Educação
- Cardoso, S. (2011). *Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar*. [Dissertação de mestrado. Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas] Universidade Nova de Lisboa.
- Carreiro, R. (2015). *A dislexia*. Lisboa. Psiclínica
- Carvalho, A. (2012). *Avaliação de um programa para a estimulação da consciência fonológica em contexto escolar*, [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/1375>

- Carvalho, A., & Alves, D. (2017). *Programa de desenvolvimento da consciência fonológica* (2º ed). Viseu: QualConsoante.
- Castelo, A. (2012). *Competência Metafonológica e Sistema Não Consonântico no Português Europeu: Descrição, Implicações e Aplicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. [Dissertação de Doutoramento em Linguística. Faculdade de Letras] Universidade de Lisboa.
- Castro, A., Alves, D., Correia, S. & Soares, C. (2015). *Teste de Consciência Fonológica: Suporte informático - Instrumento de avaliação*. Lisboa: CLUNL.
- Castro, S. L. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cerezo, S., Brull, L., Fernández, P., Bohígas, M., Cervera, A., Rodriguez, M., García, M. Hoyo, J., & Schmilovich, P. (1997). *Enciclopédia de educação infantil: recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Vol.III, 643-665. Rio de Mouro: Nova Presença, Lda
- Cunha, C., & Cintra, L. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa
- Dehaene, S. (2012). *Os neurónios da leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a ler: de las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fonseca, V. (2018). *Prelúdio da aprendizagem da leitura: Abordagem Neuropsicopedagógica. IV Congresso Internacional Dislexia e Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M.J., & Santos, A.L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri.
- Hatcher, P. J., & Charles, H., Miles (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 47 (8)8, 820-827.
- Jardini, R. (2003). *Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lima, R. & Colaço, C. S. (2010). *Falantes conscientes, leitores competentes*. actas do I

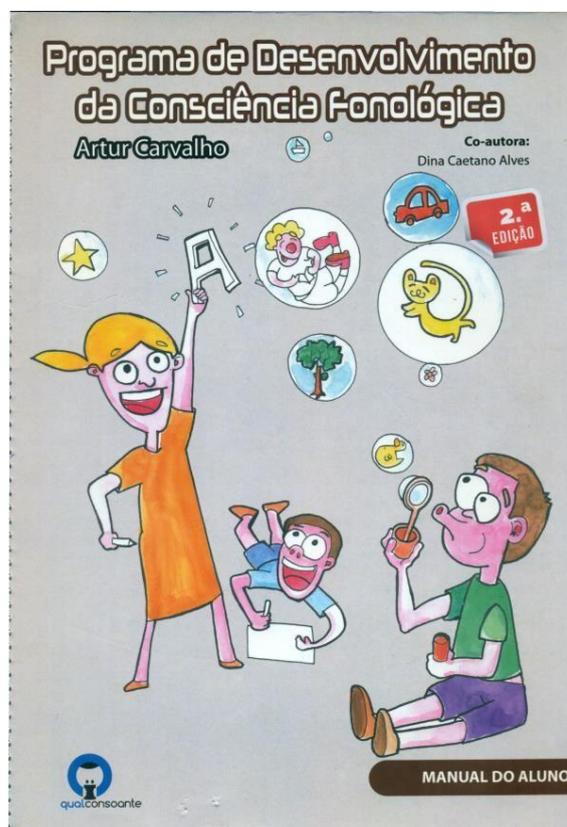
- encontro internacional do ensino de língua portuguesa. *Revista Exedra*, 9, 245-256. retirado de http://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03
- Machado, A., & Almeida, M. (2014). O Modelo RTI - Resposta à intervenção como resposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. *Revista Psicopedagogia*; 31 (95), 130-43
- Martins, M. A. (2019). A aprendizagem da leitura. In F. Veiga (Ed.) *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico* (pp. 373-406). Lisboa: Climepsi Editores.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos
- Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, 75-81
- Pereira, R. (2015). *Abordagem multidisciplinar da aprendizagem*. Viseu: QualConsoante.
- Pinheiro, L., Correa, J., & Mousinho, R. (2012). A eficácia de estratégias de remediação fonoaudiológica na avaliação das dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 29(89), 215-225.
- Rebelo, J. A. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. 43, nº1.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do projeto "Aprender a ler e a escrever em Portugal"* (relatório de progresso). Lisboa.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Santos, M.; Pinheiro, M., & Castro, A. (2010). *Consciência Fonológica – Estudo Piloto de um Protótipo e um instrumento de Avaliação*. (Não publicado).
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I, Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I, Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção Global

de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Sucena, A. (2018). Contributos para a intervenção na dislexia. in O. Moura, M. Pereira, M. R. Simões (Eds.), *Dislexia-Teoria, Avaliação, Intervenção*, (pp 79-91). Lisboa: Factor.
- Sucena, A., Castro, S.L., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: the case of European Portuguese. *Reading and Writing*, 22 (7), 791-810
- Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico – Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português Europeu*. [Dissertação de Doutoramento em Linguística. Faculdade de Letras] Universidade do Porto.
- Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and psychiatry*; 45, 2-40
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for Improving fluency, vocabular*. USA: ASCD.

Anexos

Anexo A



Ex: consciência de palavra

1.2. Onde acaba uma e começa a outra (II)

Tipo de tarefa: segmentação

Objetivo: desenvolver a capacidade de segmentar as frases em palavras.

Público alvo: 1.º ano

Material auxiliar: imagens n.º 002 e n.º 003; cartões retangulares – 7 amarelos e 1 branco (Anexos)

Procedimento: após relembrar a atividade anterior, deve realizar novamente um dos exercícios propostos.

Agora, em vez de segmentar as palavras batendo com o pé no chão, o professor colará no quadro, um retângulo por cada palavra dita. Os retângulos devem sempre ser colocados da esquerda para a direita, no sentido da escrita. Depois de as crianças perceberem, realize a tarefa com outras frases.

Instrução

- Relembre a atividade do dia anterior.
- Proponha nova tarefa.
- Hoje vamos realizar novo jogo com frases e palavras, mas, vamos utilizar um material novo...
- Afixe no quadro a imagem.



- Ontem dividimos a frase em palavras batendo com o pé no chão... (Repita o procedimento)
- Hoje, em vez de batermos o pé, acrescentamos, no quadro, um cartão por cada palavra da frase. Nestes cartões estão escondidas as palavras...
- Qual era a frase?
- Agora vamos colocar, por baixo da imagem, um retângulo por cada palavra dita. Quantas palavras dissemos?

A avó brinca comigo.

(Repita a frase ao mesmo tempo que coloca os cartões, sempre da esquerda para a direita.)



- Explique porque é que deixamos um intervalo entre cada cartão / palavra:
- As palavras referem-se a alguma coisa. Usamos palavras quando falamos, lemos ou escrevemos. Quando as palavras são escritas no papel, deixamos um espaço entre elas, para sabermos onde acaba uma e começa a outra, o que não se percebe quando falamos.
- Afixe novamente a imagem n.º 002.
- Introduza a frase: "Aqui está o meu avô." E repita o exercício, pedindo-lhes que contem as palavras.
- Quantos cartões vamos colocar?
- Peça a algumas crianças, à vez, para irem colocar os cartões no quadro, por baixo da imagem, ao mesmo tempo que dizem as palavras (colocar os cartões sempre da esquerda para a direita, no sentido da escrita).
- Proceda do mesmo modo para a frase: "Eu adoro o meu avô."
- Solicite outras frases às crianças e proceda do mesmo modo.

2.1. Em quantas partes se divide uma palavra (I)

Tarefa: Segmentação

Objetivo: Desenvolver a capacidade de segmentar as palavras em sílabas.

Público alvo: Pré-escolar e 1.º Ano

Material auxiliar: conjunto de seis círculos brancos com a circunferência castanha; ficha de trabalho nº 07 do manual do aluno; fotocópia das fotos dos alunos

Procedimentos: as crianças vão dividir o seu nome em bocadinhos e contá-los.¹²

Instrução

- Estava a pensar na quantidade de nomes que existem e ocorreu-me uma ideia. Há nomes curtos, nomes compridos e lembrei-me de um jogo para descobrir o tamanho dos nomes. Vamos tentar bater as palmas¹³ ao mesmo tempo que dizemos alguns nomes (dos alunos).

• Diga um nome curto existente na sala, como Ana e bata as palmas. Diga um nome comprido como Mariana e bata as palmas.

- Em Ana conseguimos bater palmas duas vezes, em Mariana quatro vezes.

• Peça para repetirem o exercício.

• Faça depois cada um dizer o seu primeiro nome e dividi-lo em bocadinhos.

• Peça a algumas crianças para "partirem" o seu nome em bocadinhos. Por cada bocadinho da palavra dita colam um círculo branco com a circunferência castanha no quadro (sempre da esquerda para a direita).

• Após o que, as crianças que estão no lugar batem as palmas para efetuar a contagem das sílabas, verificando assim se o colega colocou o número de círculos correto.

Atividade complementar

• Forme grupos de 4 crianças.

• Entregue a cada grupo a ficha de trabalho n.º 07 do manual do aluno.

• Coloque no centro da mesa as fotografias dos alunos do grupo.

• À vez, cada criança diz o nome de um colega do grupo, procura a sua foto no monte e cola-a na ficha; conta as sílabas do nome batendo as palmas e por baixo da foto, pinta um círculo por cada sílaba do nome.

¹² Sílabas. Nesta fase não se usa metalinguagem.

¹³ Seja consistente nos gestos em todas as tarefas. Para a sílaba utilizar-se-á o batimento com as palmas da mão.

2.11. Vamos verificar!

Tarefa: identificação

Objetivos: desenvolver a capacidade de identificar a sílaba em posição final de palavra; em posição inicial de palavra e em posição medial de palavra.

Público alvo: Pré-escolar e 1.º Ano

Material auxiliar: imagens (ver atividade); ficha de trabalho n.º 14.

Procedimento: a criança tem que relacionar as palavras que têm a mesma sílaba inicial ou final

Instrução

- Afixe as imagens no quadro.
- As crianças devem agrupar as palavras que têm o primeiro bocadinho igual, as que têm o último bocadinho igual e as que têm o bocadinho do meio igual.

buzina  n.º 140		pudim  n.º 141		espada  n.º 100
jardim  n.º 142		sapato  n.º 143		bolota  n.º 145

- No final entregue a ficha n.º 14 do manual do aluno.

Palavras correspondentes às imagens da ficha n.º 14 do manual do aluno				
	A	B	C	D
(Palavra alvo)	1. bico	1. avião	1. espinha	1. caminhar
	2. bicicleta	2. camião	2. aspirador	2. camelo
	3. pico	3. computador	3. escova	3. camisa
	4. tijolo	4. cantam	4. espada	4. canivete

Ficha de trabalho n.º 14 - atividade 2.11 – Vamos verificar

- O aluno deve relacionar a(s) imagem(ns) de acordo com o que lhe é solicitado.

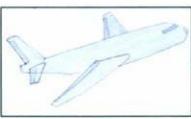
Nome: _____ Data ___ / ___ / ___

A- Qual ou quais destas palavras começam como ...

1 

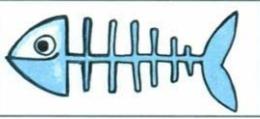
2  3  4 

B- Qual ou quais destas palavras terminam como ...

1 

2  3  4 

C- Qual ou quais destas palavras não começam como ...

1 

2  3  4 

D- Qual ou quais destas palavras tem no meio o mesmo som de ...

1 

2  3  4 

2.16. Casamento de sons. (i)

Tarefa: manipulação *síntese*

Objetivos: desenvolver a capacidade de juntar sílabas para formar novas palavras.

Desenvolver a capacidade de manipular sons da língua para formar novas palavras.

Nível de escolaridade: 1.º Ano

Material necessário: imagens (ver atividade).

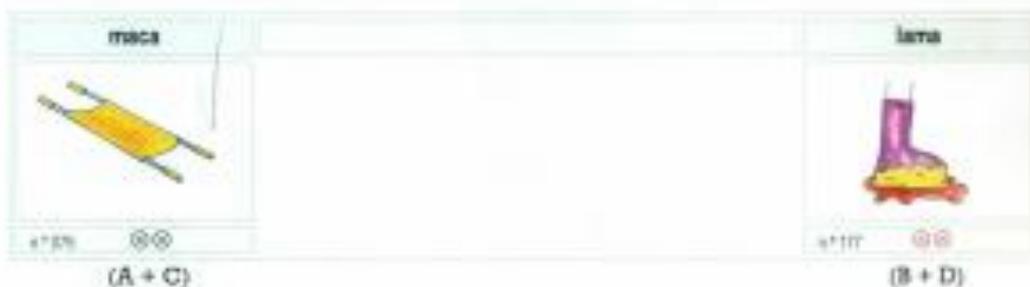
Procedimento: as crianças juntam uma sílaba de uma palavra com uma sílaba de outra para formar uma nova palavra.

Instrução

- Vamos fazer casamentos de palavras.
- Nesta primeira abordagem, são apresentadas às crianças as imagens com as sílabas coloridas.
- As crianças têm que "casar" as sílabas da mesma cor e dizer a palavra que formaram. Sílabas marcadas por círculos em branco não formam palavras.
- Exemplifique, afixando as imagens no quadro.



- Depois procuram a palavra resposta nos cartões das palavras formadas e mostram aos colegas.



- Mostre um a um os outros cartões. As crianças descobrem as palavras e associam as sílabas, para formar novas palavras.

2.18. As rimas no guarda-chuva

Tarefa: identificação

Objetivo: desenvolver a capacidade de identificar sílabas com sons semelhantes em final de palavra, as rimas.

Público alvo: pré-escolar e 1.º Ano

Material auxiliar: imagens para os alunos (ver atividade); imagens para professor (ver atividade); um guarda-chuva verdadeiro, mas de pequenas dimensões; uma caixa branca e uma caixa preta.

Procedimento: a partir do som da sílaba em final de palavra, as crianças vão identificar rimas.

Instrução

- Leia um texto com rimas às crianças, por ex. "Sopinhas" de José Fanha ou "O Eco" de Cecília Meireles.

- Inquiria-as no sentido de saber se ouviram alguma coisa de especial no som da última palavra de cada verso. Leia alguns versos novamente, fazendo ênfase na palavra final.

- Explique-lhes que sempre que o som final de uma palavra é igual ao de outra, quer dizer que as palavras rimam.

- Faça com elas toda a descoberta oral das rimas existentes no poema.

- Depois peça a 3 crianças para virem à frente da turma e tirarem uma imagem da caixa branca.

- O professor com o guarda-chuva aberto e um cartão com uma palavra, passa pelas três crianças, uma de cada vez, e questiona-as no sentido de saber se a sua palavra rima com a delas. A criança que está a jogar será coberta pelo guarda-chuva.

- Se rimar, a criança põe o seu cartão e o do professor na caixa preta.

- Se não rimar, a criança coloca a sua imagem por baixo das imagens que estão na caixa branca.

- Se a do professor não rimar com nenhuma das crianças, ele usá-la-á na jogada seguinte, com outras três crianças.

- Repita até que todas as crianças tenham jogado.

2.23. Rimar a brincar (I)

Tarefa: identificação

Objetivo: desenvolver a capacidade de identificar sons semelhantes em final de palavra, as rimas.

Público alvo: 1.º ano

Material auxiliar: ficha de trabalho nº 21 do manual do aluno.

Procedimento: a partir das rimas lidas pelo professor, o aluno completa a tarefa.

Instrução

• Leia as rimas que se seguem. Os alunos devem cumprir as tarefas que os versos sugerem, na ficha de trabalho.

O menino inacabado²⁰

Esta história vai ficar um espanto,
Quando lhe deres algum encanto...

Tenho certeza que vais tentar,
Enquanto eu vou ler a rimar.

(começam as tarefas)

Muito melhor ficará o petiz
Se lhe desenhares um nariz.

E verás encanto aos molhos,
Quando desenhares os olhos.

Ainda não tem um único pelo,
Porque lhe falta todo o cabelo.

Para ele ser forte que nem um osso,
Vais desenhar-lhe, com jeito, o pescoço.

Ele vai poder jogar ao balão,
Quando lhe desenhares a mão.

Para correr de lés a lés,
Vai precisar que lhe desenhes dois pés.

Mas ele não consegue ouvir bem a
ovelha,
Porque lhe falta ainda uma orelha.

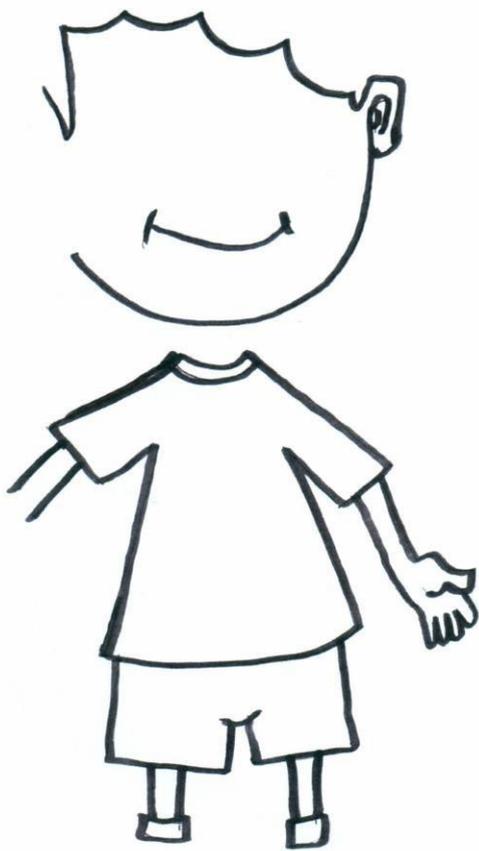
Para que ele possa jogar à bola,
Pinta-lhe um número na camisola.

E para evitar desilusões,
Pinta de azul os seus calções.

²⁰ Carvalho, A. (2011)

Ficha de trabalho n.º 21 – atividade 2.24 – Rimar a brincar

Nome: _____ Data ___ / ___ / ____



3.2. Quem ouve melhor

Objetivo: potencializar a capacidade de escuta seletiva e a atenção das crianças.

Público alvo: Pré-escolar e 1.º Ano

Material auxiliar: sons da natureza e do cotidiano gravados; encontra muito material disponível na internet. Em <http://bit.ly/lp1Nl0xK>³³ podem ouvir-se sons da natureza e isolá-los com a ferramenta disponibilizada ou mesmo construir o nosso próprio ambiente sonoro. Em <http://bit.ly/2q04mGS>³⁴ encontram-se imensos sons familiares que pode descarregar em formato mp3. Outros sites <http://bit.ly/lnT0wi9>; <http://bit.ly/2qKYtRQ>.

Procedimento: as crianças são convidadas a escutar os sons que as rodeiam e a perceber a diferença entre escutar com os olhos abertos e os olhos fechados. Comece pelos sons mais familiares à criança, por exemplo os ruídos que se podem ouvir na sala.

Instrução

- Solicite às crianças para se sentarem em roda. Peça-lhes para durante uns momentos escutar os ruídos envolventes.
- Peça-lhes depois para fechar os olhos e escutar por alguns momentos.
- Depois convide-as a nomear alguns dos sons que ouviram, e a especificar algum que tenham ouvido com os olhos fechados que não ouviram quando tinham os olhos abertos.
- Converse com eles sobre a alteração que se dá num simples ato de escuta quando se fecham os olhos.

Atividades complementares

- Proceda do mesmo modo mas noutra local.
- Utilize sons gravados.

³³ Consultado em 25 de setembro de 2018

³⁴ Consultado em 25 de setembro de 2018

- Os cartões são apresentados nesta fase, apenas para a criança se familiarizar com eles.

- Produza então o som (alongando-o como por exemplo “vvvvvvvvv...” ou repetindo-o como por exemplo “p” “p” “p”...) associado ao gesto correspondente.

- Depois peça à criança que repitam o gesto e o som.

Etapa 1

Gesto	Ilustração pictográfica da onomatopeia	Cartão correspondente
Som: /v/		

- As crianças repetem o gesto e o som.

Gesto	Ilustração pictográfica	Cartão correspondente
Som: /z/		

- As crianças repetem o gesto e o som.

3.31. Fixe! [f i:]⁵¹

podó ser feito com qg

Tarefa: identificação e isolamento

Objetivo: desenvolver a capacidade de identificar e isolar o fonema inicial das palavras.

Público alvo: Pré-escolar e 1.º Ano

Material auxiliar: nenhum

Procedimento: pretende-se neste exercício que as crianças identifiquem o fonema inicial das palavras.

Instrução

- Cada criança pinta no seu polegar um "smiley".



- Selecione um som alvo como [d].
- Solicite às crianças que façam um sinal de "fixe!" cada vez que ouvirem o som [d] no início de uma palavra.
- Diga as palavras pausadamente.
- No final solicite às crianças que repitam as palavras começadas pelo som selecionado.
- Repita com outro som.

⁵¹ Pode também utilizar esta atividade para praticar a identificação de sons finais e mediais.

3.40. Vamos praticar

Tarefa: identificação

Objetivo: desenvolver a capacidade de identificação das consoantes que podem aparecer em posição medial na palavra.

Público alvo: 1.º Ano

Material auxiliar: imagens; fichas n.º 49, 50, 51 e 52.

Procedimento: pretende-se neste exercício que as crianças pratiquem a identificação de fonemas em posição medial na palavra.

Instrução

- O professor diz qual é o som alvo.
- O aluno diz as palavras em questão para identificar aquela onde está o som alvo.
- Então deve pintar o triângulo que representa esse som.

Exercício de instrução

Nesta fila identifica o som alvo, pintando de preto o triângulo que lhe corresponde.

Som [ʎ]

[R][o][ʎ][e]	rolha	[R][o][d][e]	roda	[b][o][ʎ][e]	bola
					
n.º 336		n.º 415		n.º 315	
△ △ △ △		△ △ △ △		△ △ △ △	
					

3.43. Quais os sons de uma palavra

Tarefa: segmentação e síntese

Objetivo: desenvolver a capacidade de discriminar os fonemas das palavras.

Público alvo: 1.º Ano

Material auxiliar: todas as palavras da atividade anterior.

Procedimento: retomamos aqui os procedimentos da atividade 2.14. O rei D. Sílabo. Vamos utilizar o fantoche, mas agora para a segmentação fonêmica. A criança deve dizer sempre quantos sons ouve e depois pronunciá-los.

Instrução

- Retome a história inventada para o rei.
- Desta vez a doença agravou-se... e ele fala, partindo as palavras em bocadinhos ainda mais pequenos na verdade, em bocadinhos muito pequeninos. Ele fala como consegue e vocês têm que juntar os bocadinhos e dizer a palavra corretamente. Comece com palavras monossilábicas com ataque simples.
- Vamos começar... [d] [a] . Quantos sons ouvem? Que palavra disse o rei?
- As crianças devem responder “dá”.
- Continue... [v] [i] Quantos sons ouvem? Devem responder dois e a palavra é “vi”.
- As crianças usam o dedo⁵⁶ para contar os fonemas, realizando batimentos sobre a mesa.

Palavras monossilábicas de ataque simples

[k] [a] - cá	[l] [a] [r] - lar	[R] [i] [r] - nir	[k] [a] [j] [j] - cais
[l] [a] - lá	[l] [u] [e] - lua	[l] [u] [j] - luz	[m] [e] [t] - mel
[m] [a] [r] - mar	[p] [a] [r] - par	[z] [i] [j] - giz	[g] [a] [j] - gás
[d] [a] [r] - dar	[s] [o] [t] - sol	[v] [e] [r] - ver	[s] [i] - sim
[R] [e] [u] - réu	[n] [o] - nó	[R] [ē] - rã	[o] [s] [u] - osso

- Se as crianças tiverem dificuldades em sintetizar a palavra, mostre-lhes a imagem representativa.
- Quando as crianças estiverem familiarizadas com o procedimento avance com outras palavras. Podem ser utilizadas todas as palavras da atividade anterior.

⁵⁶ Lembre-se de que é importante ser consistente neste procedimento: batimentos com a palma das mãos para a sílaba, batimentos com o dedo sobre a mesa para o fonema.

3.45. Diz-me que sons ouves (II)

Tarefa: segmentação

Objetivo: desenvolver a capacidade de segmentar as palavras em fonemas.

Público alvo: Pré-escolar e 1.º Ano

Material auxiliar: imagens e “marcadores”.

Procedimento: pretende-se demonstrar às crianças que as palavras são constituídas por sons muito pequeninos.

Instrução

• Nesta atividade as palavras são já apresentadas sem as “Elkonian boxes”. Contudo, caso as crianças tenham dificuldades utilize os triângulos brancos para auxiliar.

[g][a][t][u] gato  n.º 018	[a][t][s][i] aice  n.º 263	[b][u][R][u] burro  n.º 244	[t][a][s][e] taça  n.º 078
[v][e][l][e] vela  n.º 106	[p][ê][t][i] pente  n.º 167	[t][e][l][e] telha  n.º 417	[j][u][v][e] chuva  n.º 183
[v][i][n][u] vinho  n.º 252	[f][a][s][i] face  n.º 274	[f][e][l][u] fecho  n.º 291	[m][a][s][e] massa  n.º 076
[g][a][l][u] galho  n.º 402	[s][u][f][a] sofá  n.º 195	[a][r][p][e] harpa  n.º 187	[e][n][e][t] anel  n.º 037
[a][r][k][u] arco  n.º 186	[m][e][s][ê] maçã  n.º 169	[p][a][t][u] pato  n.º 159	[p][i][ê][w] pião  n.º 248

Sílaba tónica

1.18. Onde é mais forte a palavra

Tipo de tarefa: identificação

Objetivo: desenvolver a percepção auditiva e fonológica (prosódica) relativamente ao acento fonológico das palavras.

Público alvo: Pré-escolar e 1.º ano

Material auxiliar: imagens (ver atividade)

Procedimento: pretende-se que a criança comece a tomar consciência para o facto de todas as palavras serem acentuadas e de que uma parte da palavra se destaca das outras em termos fonológicos, a sílaba tónica, por oposição às restantes sílabas, as sílabas átonas. Nesta fase não é necessário utilizar metalinguagem⁷.

Instrução

- Coloque no quadro a imagem n.º 049.
- Explique que todas as palavras têm um 'bocadinho' que é dito com mais força. Como é que o descobrimos? 'Chamando' a palavra. Exemplifique com a palavra seguinte.



n.º 049

- Vou chamar a palavra...

- Livro!

(prolongue a sílaba correspondente à sílaba tónica, como se chamasse alguém com o nome livro).

- Depois solicite às crianças que façam o mesmo para as palavras, sugeridas pelas imagens.

María	pó	queijo
n.º050	n.º051	n.º052
avô	limão	chapéu
n.º053	n.º054	n.º026

⁷ Quando passar à divisão silábica, poderá marcar a sílaba tónica com uma palma forte.

Anexo B



e.ConF:IRA

Consciência Fonológica – Instrumento de Rastreio e de Avaliação em formato eletrónico

Ana Castro, Dina Caetano Alves, Susana Correia & Célia Soares

Setúbal: ESS/IPS
Lisboa: Relicário de Sons, Lda
(em preparação)

Nome: _____ Sexo: F ___ M ___ D.N.: ___/___/___
J.I./Escola: _____ Idade: ___ A ___ M Data: ___/___/___
Avaliador: _____ Tempo de aplicação da prova: _____

INSTRUÇÕES GERAIS DE REGISTO

O e.ConF:IRA é um instrumento que integra 18 provas de consciência fonológica, divididas em consciência lexical, silábica, intrassilábica, fonémica e de acento.

Nesta folha é registado o desempenho durante a avaliação, prova a prova, e posteriormente, num quadro síntese que se segue, a soma das cotações em cada prova e o resultado total da avaliação.

Para cada tarefa é apresentada a instrução e um quadro para o registo do desempenho, item a item. Os quadros de registo do desempenho em cada prova contemplam (em diferentes colunas): (i) o estímulo dado, (ii) o registo da repetição do estímulo, quando ela ocorre, (iii) a resposta alvo (resposta esperada ou “correta”), (iv) a resposta dada, quando diferente da resposta alvo (resposta “não correta”) e (v) a cotação.

Na primeira coluna identifica-se o estímulo dado, em termos da unidade linguística considerada (frase, palavra ou pseudopalavra).

Na coluna da repetição do estímulo assinala-se com X, caso a criança tenha a necessidade de ouvir o estímulo novamente.

A coluna da resposta alvo indica a resposta esperada e deve ser assinalada, quando observada, para contabilização na cotação parcial e total.

A coluna da resposta dada deve ser preenchida com a resposta correspondente ao desempenho em cada item de cada tarefa, se diferente da resposta alvo, para eventual análise qualitativa posterior.

A cotação é registada como 1 se a resposta for igual à resposta alvo ou 0 se a resposta for diferente da resposta alvo.

COTAÇÃO

PROVA		TOTAL
1	Segmentação de frases em palavras	/ 6
2	Segmentação silábica de palavras	/ 8
3	Segmentação silábica de pseudopalavras	/ 8
4	Síntese silábica de palavras	/ 6
5	Síntese silábica de pseudopalavras	/ 6
6	Supressão de sílaba final	/ 5
7	Supressão de sílaba inicial	/ 5
8	Inversão de sílabas	/ 4
9	Identificação de rima	/ 3
10	Segmentação de rima	/ 3
11	Segmentação fonémica de palavras	/ 6
12	Segmentação fonémica de pseudopalavras	/ 6
13	Síntese fonémica de palavras	/ 6
14	Síntese fonémica de pseudopalavras	/ 6
15	Identificação de fonema inicial	/ 3
16	Identificação de fonema final	/ 3
17	Supressão de segmento inicial	/ 4
18	Identificação de sílaba tónica	/ 6
TOTAL		/94

Como aplicou o teste?

- Recorri maioritariamente à minha produção áudio.
- Recorri exclusivamente à minha produção áudio.
- Recorri maioritariamente à reprodução audiodigital.
- Recorri exclusivamente à reprodução audiodigital.
- A criança recorreu maioritariamente à reprodução audiodigital (autoavaliação)
- A criança recorreu exclusivamente à reprodução audiodigital (autoavaliação)



1. SEGMENTAÇÃO DE FRASES EM PALAVRAS (consciência lexical)

Vais ouvir uma frase inteira e depois a mesma frase separada em palavras, com uma pausa entre cada palavra, enquanto toco num retângulo por cada palavra. “Esta bola é grande”. [pausa de 1 segundo entre cada palavra, tocando num retângulo por cada palavra] “Esta – bola – é – grande”.

Agora outra: “Canta uma canção”; [pausa de 1 segundo entre cada palavra, tocando num retângulo por cada palavra] “Canta – uma – canção.”.

Agora és tu. Ouves a frase, repetes e depois divides em palavras. Faz uma pausa entre cada palavra e toca num retângulo por cada palavra.

	Frase	Repetição do estímulo	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	A Joana pinta o livro.		A Joana pinta o livro.	A Joana pinta o livro.	
2	O João não a ouve.		O João não a ouve.	O João não a ouve.	
3	Ela bebe-o.		Ela bebe o.	Ela bebe - o.	
4	Ele come esta sopa.		Ele come esta sopa.	Ele come esta sopa.	
5	Viu ela cortar.		Viu ela cortar.	Viu ela cortar.	
6	Ana, bebe sumo!		Ana bebe sumo.	Ana, bebe sumo!	

2. SEGMENTAÇÃO SILÁBICA DE PALAVRAS (consciência silábica)

Agora vais ouvir uma palavra inteira e depois a mesma palavra separada em bocados, com uma pausa entre cada bocado/sílaba, enquanto toco num círculo por cada bocado/sílaba. “Pássaro”, [pausa de 1 segundo entre cada sílaba, tocando num círculo por cada palavra] “pá – ssa – ro”.

Agora outra: “pé”. Esta só tem um bocado “pé”.

Agora és tu. Ouves uma palavra, repetes e depois divides em bocados/sílabas. Podes tocar num círculo ou bater uma palma por cada bocado/sílaba que descobrires.

	Palavra	Repetição do estímulo	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Galo		Ga lo	G a l o	
2	Caneta		Ca ne ta	C a n e t a	
3	Escada		Es ca da	E s c a d a	
4	Hipopótamo		Hi po pó ta mo	H i p o p ó t a m o	
5	Ferida		Fe ri da	F e r i d a	
6	Pá		Pá	P á	
7	Ávestruz		A ves truz	Á v e s t r u z	
8	Flor		Flor	F l o r	

3. SEGMENTAÇÃO SILÁBICA DE PSEUDOPALAVRAS (consciência silábica)

Agora vamos separar em bocados/sílabas palavras inventadas. A palavra é "tiféca". Em bocados/sílabas fica [pausa de 1 segundo entre cada sílaba, tocando em cada sílaba] "ti – fé – ca".

Agora outra, "ná". Esta só tem um bocado, "ná".

Agora és tu. Ouves uma palavra, repetes e depois divides em bocados/sílabas, com uma pausa entre eles, tocando num círculo ou batendo uma palma por cada bocado/sílaba.

	Pseudopalavra	Repetição do estímulo	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Lofa		Lo fa	L o f a	
2	Silácato		Si lá ca to	S i l á c a t o	
3	Ileçunte		I le çun te	I l e ç u n t e	
4	Grol		Grol	G r o l	
5	Laróda		La ró da	L a r ó d a	
6	Esfuda		Es fu da	E s f u d a	
7	Crálo		Crá lo	C r á l o	
8	Tuvatil		Tu va til	T u v a t i l	

4. SÍNTESE SILÁBICA DE PALAVRAS (consciência silábica)

Agora vais ouvir bocados/sílabas, para juntar numa palavra. Ouve. Se juntares os bocados/sílabas [pausa de 1 segundo entre cada sílaba] "ja – ne – la", fica "janela".

Agora é a tua vez. Ouve os bocados/sílabas para fazeres uma palavra.

	Palavra (registar a resposta)	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Ba – li – za	Baliza	B a l i z a	
2	Ca – ra – co – le – ta	Caracoleta	C a r a c o l e t a	
3	Ni – nho	Ninho	N i n h o	
4	Es – go – to	Esgoto	E s g o t o	
5	Pe – ri – go	Perigo	P e r i g o	
6	Se – má – fo – ro	Semáforo	S e m á f o r o	

5. SÍNTESE SILÁBICA DE PSEUDOPALAVRAS (consciência silábica)

Agora vais ouvir bocados/sílabas, para juntar numa palavra inventada. Ouve. Se juntares os bocados/sílabas [pausa de 1 segundo entre cada sílaba] "fu – zi – cha", fica "fuzicha".

Agora é a tua vez. Ouve os bocados/sílabas para fazeres uma palavra.

	Pseudopalavra	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Tú – fa – ro	túfaro	T ú f a r o	
2	Co – qui – ta – mo	coquitamo	C o q u í t a m o	
3	Cor – de – lha – ta	cordelhata	C o r d e l h a t a	
4	Gal – ço	galço	G a l ç o	
5	Pi – ga	piga	P i g a	
6	Fa – pu – mé	fapumé	F a p u m é	

6. SUPRESSÃO DE SÍLABA FINAL
(consciência silábica)

Neste jogo, vais tirar o último bocado/sílaba de cada palavra, para fazer uma palavra diferente. Por exemplo, na palavra "asma" há dois bocados/sílabas, [pausa de 1 segundo entre cada sílaba] "as – ma". Se tirares o último bocado/sílaba (que é "ma"), fica: "ás".

Agora vais fazer com outras palavras.

<i>Na palavra se tirares o último bocado fica:</i>		Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Nota	Nó	N o t a	
2	Irmã	Ir	I r m ã	
3	Porco	Pôr	P o r c o	
4	Melga	Mel	M e l g a	
5	Harpa	Ar	H a r p a	

7. SUPRESSÃO DE SÍLABA INICIAL
(consciência silábica)

Desta vez, vais tirar o primeiro bocado/sílaba da palavra, para fazer uma palavra diferente. Ouve. Na palavra "desmaio", se tirares o primeiro bocado/sílaba (que é "des"), fica "maio".

Agora vais fazer com outras palavras.

<i>Na palavra se tirares o primeiro bocado fica:</i>		Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Sapato	Pato	S a p a t o	
2	Trenó	Nó	T r e n ó	
3	Balcão	Cão	B a l c ã o	
4	Lençol	Sol	L e n ç o l	
5	Esmola	Mola	E s m o l a	

8. INVERSÃO DE SÍLABAS (consciência silábica)

Agora vamos trocar a ordem dos bocados/sílabas nas palavras. Vais ver que vão aparecer palavras diferentes. Por exemplo, "ovo" tem dois bocados/sílabas: [pausa de 1 segundo entre cada sílaba] o – vo. Se trocares a ordem dos bocados/sílabas, fica "voou".

Agora vais fazer com outras palavras.

Se trocares os bocados na palavra, fica:		Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Avô	Voa		
2	Barba	Babar		
3	Calvo	Vocal		
4	Arco	Coar		

9. IDENTIFICAÇÃO DE RIMA (consciência intrassilábica)

Agora vais ver quatro imagens. Uma em cima e 3 em baixo. Uma destas palavras [apontar para as de baixo] rima com a de cima [apontar para as de cima]. [nomear e apontar] "Lata, pata, laço, garrafa". Qual é que rima com a de cima? [pausa de 3 segundos] "Pata".

Agora vais fazer com outras imagens. Diz o nome das imagens que vês, encontra a que rima com a de cima e toca nessa imagem. [no caso de a criança não responder espontaneamente, o avaliador pode acrescentar, depois da nomeação, "[alvo] rima com..."]

	Alvo Rima e distratores	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Coração Gato Colher Cão	Cão	Gato ou Colher	
2	Papel Mel Pano Folha	Mel	Pano ou Folha	
3	Caracol Caderno Sol Formiga	Sol	Caderno ou Formiga	

10. SEGMENTAÇÃO DE RIMA
(consciência intrassilábica)

Vais ouvir agora uma palavra pequena e depois a mesma palavra, separada em duas metades, com uma pausa entre cada metade. Assim: "mão" [pausa de 1 segundo entre ataque e rima] "m – ão".

Agora és tu. Ouves a palavra, repetes e divides em duas metades, com uma pausa entre elas, tocando numa metade de círculo por cada pedaço da palavra.

	Palavra	Repetição do estímulo	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Flan		Fl an	F l a n	
2	Pau		P au	P a u	
3	Boi		B oi	B o i	

11. SEGMENTAÇÃO FONÉMICA DE PALAVRAS
(consciência fonémica)

Desta vez vais ouvir uma palavra e depois a mesma palavra dividida em bocadinhos muito pequenos/sons, com pausas entre cada um. "Roda" fica [pausa de 1 segundo entre cada fonema, tocando num triângulo por cada fonema] "r – o – d – a".

Agora és tu. Ouves a palavra, repetes e divides em bocadinhos mais pequeninos/sons, com uma pausa entre eles, tocando num triângulo por cada bocadinho/som.

	Palavra	Repetição do estímulo	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Foca		F o c a	F o c a	
2	Lã		L ã	L ã	
3	Pinha		P i n h a	P i n h a	
4	Árvore		Á r v o r e	Á r v o r e	
5	Chávena		Ch á v e n a	C h á v e n a	
6	Polvo		P o l l v o	P o l v o	

12. SEGMENTAÇÃO FONÊMICA DE PSEUDOPALAVRAS (consciência fonémica)

Vais ouvir agora uma palavra inventada e dividir em bocadinhos muito pequenos/sons. Por exemplo, se dividirmos a palavra Séfa em bocadinhos pequenos fica [pausa de 1 segundo entre cada fonema, tocando num triângulo por cada fonema] "s – é – f – a".

Agora és tu. Ouves a palavra, repetes e divides em bocadinhos/sons. Não te esqueças de fazer uma pausa entre os bocadinhos/sons e de tocar num triângulo por cada um.

Pseudopalavra		Repetição do estímulo	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Lõ		L õ	L õ	
2	Nazu		N a z u	N a z u	
3	Runja		R un i a	R u n j a	
4	Tábéca		T a b é c a	T a b é c a	
5	Vula		V u l a	V u l a	
6	Ilher		I lh e r	I l h e r	

13. SÍNTESE FONÊMICA DE PALAVRAS (consciência fonémica)

Agora vais ouvir bocadinhos/sons, para juntar numa palavra. Ouve, se juntarmos os bocadinhos/sons [pausa de 1 segundo entre cada fonema] "m – a – c – a", fica "maca".

Agora é a tua vez. Ouve os bocadinhos/sons para fazeres uma palavra.

Palavra		Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	N - a - t - a	Nata	N a t a	
2	N - ó	Nó	N ó	
3	T - e - l - e - v - i - s - ã - o	Televisão	T e l e v i s ã o	
4	P - u - d - im	Pudim	P u d i m	
5	R - a - qu - e - t - e	Raquete	R a q u e t e	
6	H o - s - p - i - t - a - l	Hospital	H o s p i t a l	

14. SÍNTESE FONÉMICA DE PSEUDOPALAVRAS
(consciência fonémica)

Agora vais ouvir bocadinhos/sons, para juntares numa palavra inventada. Se juntarmos os bocadinhos/sons [pausa de 3 segundos entre cada fonema] "x – ê – t – u", fica "xêtu".

Agora vais ouvir bocadinhos que vais juntar para fazeres uma palavra.

	Pseudopalavra	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	N - á	Ná	N á	
2	S - i - c - a	Sica	S i c a	
3	R - a - l - i - c h - e	Raliche	R a l i c h e	
4	l - r - f - a - m - a - l	Irfamal	l r f a m a l	
5	J - i - f - a - q u - é	Jifaqué	J i f a q u é	
6	P - u - n h - ã	Punhã	P u n h ã	

15. IDENTIFICAÇÃO DE FONEMA INICIAL
(consciência fonémica)

Agora vão aparecer três imagens. Olha bem, diz o nome delas e encontra a palavra que começa por um som diferente. "Bala, bola, gola"; [pausa de 3 segundos antes da resposta] "gola" começa com um som diferente das outras palavras.

Agora fazes tu. Diz o que aparece nas imagens e encontra a palavra que começa por um som diferente, tocando nessa imagem.

	Palavras alvo + distrator	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Pilha – Filha – Pena	Filha	Pilha ou Pena	
2	Mola – Cola – Carro	Mola	Cola ou Carro	
3	Faca – Fila – Vaca	Vaca	Faca ou Fila	

16. IDENTIFICAÇÃO DE FONEMA FINAL
(consciência fonémica)

Agora vão aparecer três imagens. Diz o nome delas e encontra a palavra que acaba com um som diferente. "Jarra, bota, jogo"; [pausa de 3 segundos antes da resposta] "jogo" acaba com um som diferente das outras palavras.

Agora faz o mesmo com os próximos. Diz o que aparece nas imagens e encontra a palavra que acaba com um som diferente, tocando nessa imagem.

	Palavras alvo + distrator	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Ponte – Choco – Ponto	Ponte	Choco ou Ponto	
2	Tambor – Mulher – Cardeal	Cardeal	Tambor ou Mulher	
3	Arraial – Raíz – Rissol	Raíz	Arraial ou Rissol	

17. SUPRESSÃO DE SEGMENTO INICIAL
(consciência fonémica)

Vais agora tirar o primeiro som das palavras para fazer uma palavra diferente. Por exemplo "porta". O primeiro som é o 'p'. Se tirarmos o 'p' à palavra "porta", fica "horta".

Agora vais fazer com outras palavras.

<i>Se tirares o primeiro bocadinho na palavra fica:</i>		Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Disco	Isco	D i s c o	
2	Salsa	Alsa	S a l s a	
3	Mastro	Astro	M a s t r o	
4	Chuva	Uva	C h u v a	

18. IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA TÔNICA
(consciência de acento)

Agora vais descobrir qual é o bocado/sílaba da palavra que tem mais força. Por exemplo, na palavra "morada", o bocado/sílaba com mais força é "rá".

Agora vais dizer-me qual o bocado/sílaba com mais força nestas palavras.

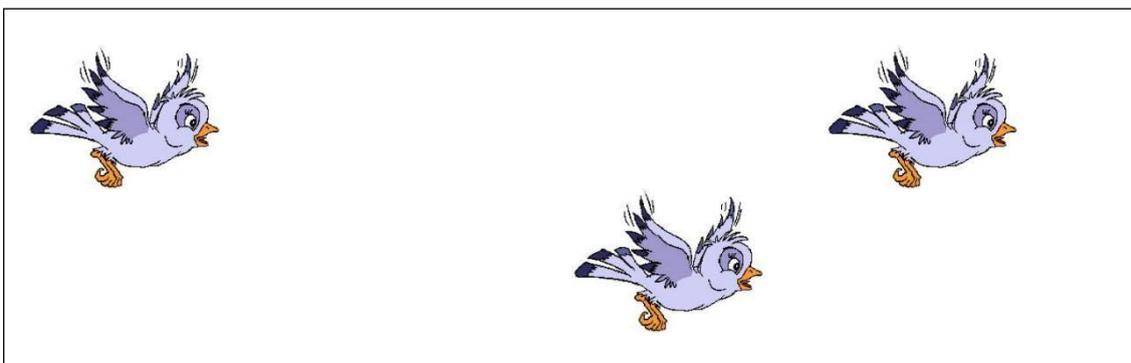
	Palavra	Resposta Alvo	Resposta dada (≠ da resposta alvo)	Cotação
1	Óculos	Ó	Ó c u l o s	
2	Lápis	Lá	L á p i s	
3	Capa	Ca	C a p a	
4	Rainha	I	R a i n h a	
5	Chaminé	Né	C h a m i n é	
6	Aspirador	Dor	A s p i r a d o r	

Anexo C

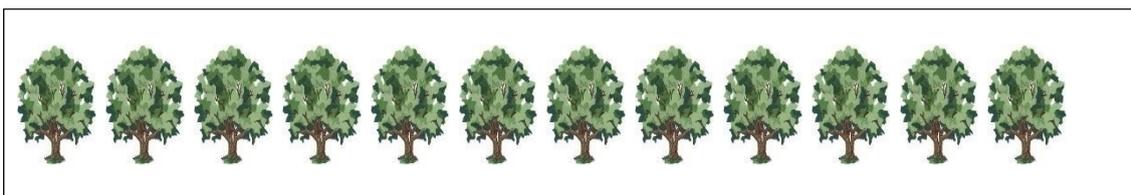
Prova de Aritmética da WISC – III

- Utilizar as imagens em baixo do item 1 ao 4.
- Tempo de resposta é de 30 segundos.

(imagem relativa ao item 1)



(imagem relativa aos itens 2. e 3.)



(imagem relativa ao item 4.)



6 ANOS

1. Conta estes passarinhos com o dedo. Conta em voz alta.
(se contar incorretamente, deve ser exemplificado)
2. Conta estas árvores com o dedo. Conta em voz alta.

(se contar incorretamente, deve ser exemplificado)

3. Pega neste cartão e tapa todas as árvores menos 4. Deixa 4 árvores à mostra.
(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? (apontar para os sujeitos).
5. O José tinha 5 bolos. Deu 1 ao Simão e outro à Alice. Quantos bolos, tem o José agora?

7-8 ANOS

6. Tens 10 bocados de chocolate e comes 3. Com quantos bocados ficas?
7. Quantos são 2 lápis mais 7 lápis?
8. Se tiveres 3 réguas em cada mão, quantas réguas tens ao todo?
9. O Jaime tinha 8 lápis de cera e comprou mais 9. Quantos lápis de cera, tem ele agora?
10. Um vendedor tinha 12 jornais e vendeu 5. Com quantos jornais ficou?
11. Uma mesa pesa 8 Kg. Quanto pesam 3 mesas iguais?

Anexo D

Ex.mo. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas Mouzinho da Silveira.

Eu, Patrícia Ferreira Amado Carreira, docente deste agrupamento, solicito, no âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, autorização a V. Exa. para desenvolver um estudo que tem por objetivo verificar se a intervenção ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica melhora as competências de consciência fonológica dos alunos de 1º ano.

Pretendia desenvolver uma investigação com duas turmas de 1º ano da Escola Básica nº1 Baixa da Banheira. Uma turma constituiria o grupo experimental e a outra turma o grupo de controlo. Esta investigação desenvolver-se-ia em três fases: na 1ª fase seria aplicado, nas duas turmas um pré-teste igual; posteriormente, aplicaria um programa de intervenção para o desenvolvimento da consciência fonológica desenvolvido para o contexto escolar português, apenas no grupo experimental; na 3ª fase as duas turmas realizariam um pós-teste.

A aplicação do pré e pós-teste e as intervenções suprarreferidas seriam aplicadas por mim fora do meu horário laboral e em datas a agendar com as professoras titulares de turma.

Este estudo visa contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo uma vez que as atividades a realizar serão uma mais valia quer para os alunos, que poderão melhorar as suas competências de consciência fonológica e, conseqüentemente, posteriores melhorias nas habilidades de leitura e escrita, quer para as docentes envolvidas, que poderão adotar estratégias desta natureza na sua prática pedagógica e poderá, ainda, contribuir para futuras discussões/investigações sobre o tema.

Mais acrescento, que o anonimato dos alunos será totalmente assegurado e que, caso V. Exa. autorize a realização do estudo, também será solicitada autorização aos Encarregados de Educação de ambas as turmas.

Coloco-me inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Pede deferimento, com os melhores cumprimentos,

A mestranda

(Patrícia Ferreira Amado Carreira)

A orientadora

(Professora Doutora Susana Pereira)

_____, ____ de _____ de 2020

Ex.mo. Senhor Encarregado de Educação

O meu nome é Patrícia Carreira e sou professora do EB Baixa da Banheira nº1.

Encontro-me a frequentar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, o Mestrado em Didática da Língua Portuguesa. No âmbito deste mestrado estou a realizar um trabalho de investigação que tem por objetivo verificar se o treino da consciência fonológica melhora as competências dos alunos a este nível.

Esta investigação desenvolver-se-á em três fases: na 1ª fase será aplicado um pré-teste para diagnóstico das competências de consciência fonológica do aluno; posteriormente aplicar-se-á, em sala de aula, um programa de intervenção para o desenvolvimento da consciência fonológica desenvolvido para o contexto escolar português; na 3ª realizará um pós-teste igual ao primeiro.

Estes conteúdos fazem parte do programa de 1º Ciclo, mas os testes não têm qualquer fim avaliativo.

Neste sentido, gostaria de solicitar a sua colaboração, pedindo autorização para que o seu/sua educando(a) participe em atividades que se realizarão em dias e horários a combinar com a professora titular de turma e sempre com a sua supervisão. Mais acrescento que o anonimato de todos os alunos será completamente assegurado (a cada aluno será atribuído um código e nunca um nome), assim como a identificação da turma/escola/agrupamento.

Coloco-me inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Certa de que poderei contar com a participação do seu/sua educando(a) para este estudo, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Cumprimentos,

A professora

(Patrícia Carreira)

Baixa da Banheira, ____ de Setembro de 2020

Eu, _____, Enc. de Educação do(a) aluno(a) _____ **autorizo** / **não autorizo** (riscar o que não interessa) que o meu/minha educando(a) participe nas atividades relacionadas com o trabalho de investigação.

Assinatura Enc. de Educação: _____ / ____ / _____

Anexo E

Tabela de distribuição de atividades por sessões

Sessão	Consciência de palavra:	Consciência silábica/intrasilábica	Consciência fonêmica:	Consciência de sons: (Consciência fonêmica)	Consciência de acento:
1	1.1; 1.2 sgfrs				
2	1.5; 1.7 sgfrs; idp				
3	1.10; 1.11 insp, sup;				
4	1.12; 1.13 subp				
5		2.1 sgsp		3.1	
6		2.3 sgsp		3.2	
7		2.6 sgsp		3.3	
8		2.7 idsf		3.4	
9		2.7 idsf		3.5	
10		2.8 idsi		3.18.1.1	
11		2.9 idsm		3.18.1.2	
12		2.11 idsi; idsf; idsm		3.18.1.3	
13	1.14; 1.15 (consciência de dimensão de palavra)	2.12 (consciência de dimensão de palavra)		3.18.1.4	
14		2.15 sisp		3.18.1.5	
15		2.16 sisp		3.18.1.6	
16		2.18 idr		3.18.2.1	
17		2.19 idr		3.18.2.2	
18		2.20 idr		3.18.2.3	
19		2.22 idr		3.18.2.4	
20		2.23 idr		3.18.2.5	
21		2.25 susf		3.18.3.1	
22		2.26 susi		3.18.3.2	
23		2.28 susf		3.18.3.3	
24		2.29 susi		3.18.4.1	
25		2.31 sisp		3.18.4.2	
26		2.32 sisp		3.18.4.3	
27		2.34 sisp		3.18.4.4	
28		2.35 invs		3.18.4.5	
29			3.20; 3.21 idfi	3.18.4.6	
30			3.22 idfi		
31			3.23 idfi		

32			3.25 idfi		
33			3.26 idfi		
34			3.27 idfi		
35			3.29 idfi		
36			3.30 idfi		
37			3.31 idfi		
38			3.32 idff		
39			3.33 idff		
40			3.35 idff		
41			3.38 idfm		
42			3.40 idfm		
43			3.42 idfi; idfm; idff		
44			3.44 sgfp		
45			3.45 sgfp		
46			3.46 sgfp		
47			3.49 sgfp		
48			3.52 sgfp		
49			3.53 sifp		
50			3.54 sifp		
51			3.57 sufi		
52			3.59 sufi		
53			3.60 sifp		
54			3.61 sifp		
55			3.63 sifp		
56		2.36 PSEUDOPALAVRAS sgspp			
57					1.18; 1.19 idst
58					2.37; 2.38 idst
59					2.38; 2.39 idst
TOTAL	10	25	28	6	6

Símbolos e abreviaturas

sgfrs - segmentação de frase em palavras

Idp – identificação de palavra

insp – inserção de palavra

sup – supressão de palavra

subp – substituição de palavra

sgsp – segmentação silábica de palavra

sgspp – segmentação silábica de pseudopalavra

idsi – identificação de sílaba inicial

idsf – identificação de sílaba final

sisp – síntese silábica de palavra

sispp – síntese silábica de pseudopalavra

susf – supressão de sílaba final
susi – supressão de sílaba inicial
susm – supressão de sílaba medial
invs - inversão de sílabas
idr – identificação de rima
sgfp – segmentação fonémica de palavra
sgfpp – segmentação fonémica de pseudopalavra
sifp – síntese fonémica de palavra
sifpp – síntese fonémica de pseudopalavra
idfi – identificação do fonema inicial
idff – identificação do fonema final
sufi – supressão do fonema inicial
suff – supressão do fonema final
idst – identificação da sílaba tónica

Anexo F

TABELAS de estatística descritiva dos resultados das provas de diagnose

Tabela IACF – Pré-teste – Grupo controle – Estatísticas descritivas									
Níveis de CF	Tarefa		Itens	P. Max.	N	Média	Dev. padrão	Min.	Max.
Consciência de palavra	Identificação	palavra	1	6	19	2.74	1.59	0	5
Consciência silábica	Segmentação	silábica de palavras	2	8	19	3.84	1.26	1	6
		silábica de pseudopalavras	3	8	19	4.42	1.57	2	8
	Síntese	silábica de palavras	4	6	19	4.32	1.33	2	6
		silábica de pseudopalavras	5	6	19	3.63	1.64	0	6
	Supressão	sílaba final	6	5	19	2.47	1.68	0	5
		sílaba inicial	7	5	19	2.42	2.04	0	5
	Inversão	sílabas	8	4	19	0.21	0.42	0	1
	Consciência intrassilábica	Identificação	rima	9	3	19	1.68	1.06	0
Segmentação		ataque-rima	10	3	19	0.37	0.5	0	1
Consciência fonémica	Segmentação	fonémica de palavras	11	6	19	0.05	0.23	0	1
		fonémica de pseudopalavras	12	6	19	0.05	0.23	0	1
	Síntese	fonémica de palavras	13	6	19	0.16	0.50	0	2
		fonémica de pseudopalavras	14	6	19	0.10	0.32	0	1
	Identificação	fonema inicial	15	3	19	0.68	0.95	0	3
		fonema final	16	3	19	0.84	1.01	0	3
	Supressão	fonema inicial	17	4	19	0.63	1.38	0	4
Consciência de acento	Identificação	sílaba tónica	18	6	19	3.05	1.61	0	5

Tabela IACF – Pré-teste – Grupo experimental – Estatísticas descritivas									
Níveis de CF	Tarefa		Itens	P. Max.	N	Média	Dev. padrão	Min.	Max.
Consciência de palavra	Identificação	palavra	1	6	19	2.68	1.53	0	6
Consciência silábica	Segmentação	silábica de palavras	2	8	19	4.89	1.32	3	7
		silábica de pseudopalavras	3	8	19	5.00	1.20	2	7
	Síntese	silábica de palavras	4	6	19	4.47	1.72	2	6
		silábica de pseudopalavras	5	6	19	3.21	1.99	0	6
	Supressão	sílaba final	6	5	19	1.89	1.41	0	5
		sílaba inicial	7	5	19	2.32	2.03	0	5
	Inversão	sílabas	8	4	19	0.37	0.68	0	2

Consciência intrassilábica	Identificação	rima	9	3	19	1.26	1.00	0	3
	Segmentação	ataque-rima	10	3	19	0.26	0.56	0	2
Consciência fonémica	Segmentação	fonémica de palavras	11	6	19	0.05	0.23	0	1
		fonémica de pseudopalavras	12	6	19	0	0	0	0
	Síntese	fonémica de palavras	13	6	19	0	0	0	0
		fonémica de pseudopalavras	14	6	19	0	0	0	0
	Identificação	fonema inicial	15	3	19	0.79	1.03	0	3
		fonema final	16	3	19	0.84	6.90	0	2
	Supressão	fonema inicial	17	4	19	0.47	0.84	0	3
Consciência de acento	Identificação	sílaba tónica	18	6	19	3.21	1.44	0	5

Tabela IACF – Pós-teste – Grupo controlo– Estatísticas descritivas									
Níveis de CF	Tarefa		Itens	P. Max.	N	Média	Dev. padrão	Min.	Max.
Consciência de palavra	Identificação	palavra	1	6	19	3.58	1.89	0	6
Consciência silábica	Segmentação	silábica de palavras	2	8	19	4.89	1.33	1	6
		silábica de pseudopalavras	3	8	19	5.42	1.46	3	7
	Síntese	silábica de palavras	4	6	19	5.42	1.02	3	6
		silábica de pseudopalavras	5	6	19	5.05	1.08	3	6
	Supressão	sílaba final	6	5	19	2.79	1.58	1	5
		sílaba inicial	7	5	19	3.53	1.43	1	5
	Inversão	sílabas	8	4	19	1.26	1.37	0	4
Consciência intrassilábica	Identificação	rima	9	3	19	2.37	0.90	0	3
	Segmentação	ataque-rima	10	3	19	0.42	0.77	0	3
Consciência fonémica	Segmentação	fonémica de palavras	11	6	19	0	0	0	0
		fonémica de pseudopalavras	12	6	19	0	0	0	0
	Síntese	fonémica de palavras	13	6	19	0.21	0.42	0	1
		fonémica de pseudopalavras	14	6	19	0.37	0.60	0	2
	Identificação	fonema inicial	15	3	19	1.21	0.98	0	3
		fonema final	16	3	19	0.89	0.81	0	2
	Supressão	fonema inicial	17	4	19	1.26	1.48	0	4
Consciência de acento	Identificação	sílaba tónica	18	6	19	3.42	0.77	3	5

Tabela IACF – Pós-teste – Grupo experimental– Estatísticas descritivas									
Níveis de CF	Tarefa		Itens	P. Max.	N	Média	Dev. padrão	Min.	Max.
Consciência de palavra	Identificação	palavra	1	6	19	5.05	0.97	3	6
Consciência silábica	Segmentação	silábica de palavras	2	8	19	6.73	1.24	4	8
		silábica de pseudopalavras	3	8	19	6.89	1.45	4	8
	Síntese	silábica de palavras	4	6	19	5.68	0.58	4	6
		silábica de pseudopalavras	5	6	19	5.47	1.02	3	6
	Supressão	sílaba final	6	5	19	4.53	1.26	1	5
		sílaba inicial	7	5	19	4.74	0.93	1	5
	Inversão	sílabas	8	4	19	2.63	1.42	0	4
Consciência intrassilábica	Identificação	rima	9	3	19	3.00	0.00	3	3
	Segmentação	ataque-rima	10	3	19	1.58	1.22	0	3
Consciência fonémica	Segmentação	fonémica de palavras	11	6	19	3.00	2.26	0	6
		fonémica de pseudopalavras	12	6	19	3.58	2.69	0	6
	Síntese	fonémica de palavras	13	6	19	1.26	1.63	0	5
		fonémica de pseudopalavras	14	6	19	1.58	1.57	0	5
	Identificação	fonema inicial	15	3	19	2.68	0.58	0	3
		fonema final	16	3	19	2.47	0.84	1	3
	Supressão	fonema inicial	17	4	19	2.95	1.31	0	4
Consciência de acento	Identificação	sílaba tónica	18	6	19	5.11	1.10	3	6