

A Nossa
Universidade

Colégio dos Jesuítas
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400
Fax: +351 291 209410
Email: gabinetedareitoria@uma.pt

DM

Consciência Fonológica
Uma competência linguística fundamental na transição do
Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico
Inês Patrícia Rodrigues Ferraz



Consciência Fonológica
Uma competência linguística fundamental na transição
do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Inês Patrícia Rodrigues Ferraz
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO


UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

julho | 2011

DIMENSÕES: 45 X 29,7 cm

PAPEL: COUCHÊ MATE 350 GRAMAS

IMPRESSÃO: 4 CORES (CMYK)

ACABAMENTO: LAMINAÇÃO MATE

NOTA*

Caso a lombada tenha um tamanho inferior a 2 cm de largura, o logótipo institucional da Uma terá de rodar 90°, para que não perca a sua legibilidade/identidade.

Caso a lombada tenha menos de 1,5 cm até 0,7 cm de largura o layout da mesma passa a ser aquele que consta no lado direito da folha.



Consciência Fonológica

Uma competência linguística fundamental na transição
do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Inês Patrícia Rodrigues Ferraz

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Agradecimentos

Ao chegar ao fim desta caminhada, que foi muito importante para mim, tanto a nível pessoal como profissional, gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram directa ou indirectamente para a concretização de mais uma etapa na minha vida.

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Margarida Pocinho, que desde logo se mostrou disponível para me ajudar e orientar na minha área de investigação predilecta – a leitura e a escrita. Agradeço toda a sua disponibilidade, o apoio, as críticas, as sugestões, a colaboração e a cooperação no desenvolvimento de todo o meu trabalho de pesquisa.

Agradeço ao meu co-orientador, Doutor Armando Correia, por toda a disponibilidade e por todo apoio e colaboração que me prestou.

Quero, também agradecer aos meus pais, por todo o apoio que me deram em mais uma etapa da minha caminhada e agradeço, também o facto de me terem ensinado a viver positivamente, acreditando que todos os sonhos podem ser realizados.

Ao meu namorado agradeço todo o apoio, colaboração e paciência. Agradeço o incentivo nos momentos mais complicados e a dedicação em toda esta fase da minha carreira. Agradeço, igualmente, por ter ajudado a tornar a minha tese mais bonita.

Às minhas irmãs agradeço, igualmente, por todo o carinho, a força e apoio que me proporcionaram permitindo que este sonho se concretizasse. À minha irmã Isabel um especial agradecimento por me ter ajudado na revisão da tese e por me ter ajudado na recolha de dados.

À minha família que me apoia e me transmite a força e a segurança necessárias à realização dos meus sonhos.

Um especial obrigado a todos os docentes, encarregados de educação e alunos que aceitaram colaborar neste estudo.

A todas as pessoas que trabalham no Infantário da Rochinha, em especial à Dr.^a Antónia Pimenta, à educadora Alexandra e à professora Conceição, pelo carinho, apoio e ajuda que me proporcionaram durante esta investigação.

Agradeço a todas as minhas colegas de profissão, em especial à professora Rosalina que sempre me apoiou, à professora Tânia que me ajudou na recolha de dados e na adaptação dos instrumentos e à professora Sofia que colaborou na tradução do resumo.

À direcção da minha escola, em especial à Irmã Celina, por me ter permitido frequentar este mestrado e me ter permitido realizar esta investigação.

Agradeço, igualmente, aos meus amigos que me incentivaram sempre a não desistir, nos momentos de maior ansiedade.

A todos os que aqui não foram mencionados, mas que sabem que ocupam um lugar especial no meu coração, expresso a minha gratidão!

Consciência Fonológica: uma Competência Linguística fundamental na transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo: De acordo com os dados fornecidos pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE) acerca do relatório do Programme for International Student Assessment (PISA) em 2006, os resultados das provas de aferição, do 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico (CEB), revelam o fraco desempenho das crianças portuguesas nas tarefas de leitura e de escrita. Os dados fornecidos do Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), em 2011, mostram que o conhecimento do alfabeto que é fornecido através da consciência fonológica é o melhor preditor do sucesso da leitura. Assim, os objectivos desta investigação são: diagnosticar os níveis de consciência fonológica das crianças que estão em transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB; implementar e validar um programa de treino da consciência fonológica; e saber até que ponto o treino da consciência fonológica influencia na aquisição dos conhecimentos a longo prazo. Nos três estudos efectuados participaram 346 sujeitos que frequentavam o pré-escolar e o 1º CEB, 49,4% do sexo feminino e 50,6% do sexo masculino. Os instrumentos utilizados foram a Prova de Segmentação Linguística (Alpha de Cronbach = 0,94) e o Programa de Treino da Consciência Fonológica (PTCF). Verificaram-se melhorias significativas no pós-teste do grupo experimental relativamente ao grupo de controlo. Verificou-se, ainda, que as habilitações académicas dos pais influenciam positivamente na aquisição desta habilidade metalinguística e são um bom preditor da mesma.

Palavras-chave: consciência fonológica; leitura; escrita; transição; pré-escolar; 1º ciclo do ensino básico.

Phonological Awareness: an essential Linguistic Proficiency in the transition of the Preschool to the Primary School

Abstract: According to the data provided by Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE) about the Programme for International Student Assessment (PISA) report, in 2006, the results of the Portuguese final exam for the fourth grade of primary school reveal the weak accomplishment of the Portuguese children in the reading and writing tasks. The data given by Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), in 2011, shows that the knowledge of the alphabet displayed by phonological awareness is the best forecaster to the reading success. So, the aims of this research are: diagnose the phonological awareness levels of the children in transition of pre-school to the primary school; execute and validate a training program of the phonological awareness; and understand how far the training of the phonological awareness influences in the acquisitions of long term knowledge. The 346 persons that participated in the three studies made, attend the preschool and primary school, 49,4% are female and 50,6 % are male. The instruments used were the Linguistic Segmentation Test (Alpha de Cronbach = 0,94) and the Phonological Awareness Training Program. Significant improvements were verified in post-test of the experimental group relatively to the control group. We can also check that parents academic qualifications influence positively in the acquisitions of this metalinguistic proficiency and are a good predictor to it.

Key-words: phonological awareness, reading, writing, transition, preschool, primary school.

Índice

Introdução.....	10
Capítulo 1 - Revisão da Literatura.....	13
Psicologia Cognitiva da Leitura e da Escrita.....	13
Habilidades Metalinguísticas.....	17
<i>Consciência Fonológica.....</i>	<i>18</i>
<i>Evolução da Consciência Fonológica.....</i>	<i>24</i>
<i>Estudos sobre a Consciência Fonológica.....</i>	<i>26</i>
<i>Avaliação da Consciência Fonológica.....</i>	<i>28</i>
<i>Programas de Treino da Consciência Fonológica.....</i>	<i>31</i>
Transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.....	34
Metas de Aprendizagem.....	36
Capítulo 2 - Metodologia do Estudo Empírico.....	39
Objectivos.....	39
<i>Hipóteses e Variáveis.....</i>	<i>40</i>
Metodologia.....	41
<i>Participantes.....</i>	<i>42</i>
<i>Instrumentos.....</i>	<i>45</i>
<i>Prova de segmentação Linguística.....</i>	<i>46</i>
<i>Fiabilidade da PSL.....</i>	<i>54</i>
<i>Programa de Treino da Consciência Fonológica.....</i>	<i>55</i>
Procedimentos.....	62
<i>1ª fase: Aplicação do pré-teste.....</i>	<i>63</i>
<i>2ª fase: Aplicação do Programa de Treino da Consciência Fonológica.....</i>	<i>64</i>
<i>3ª fase: Aplicação do pós-teste.....</i>	<i>65</i>
<i>4ª fase: Estudo Longitudinal.....</i>	<i>65</i>
Capítulo 3 – Resultados.....	67
Estudo 1 - Diagnóstico da consciência fonológica na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico.....	67
Estudo 2 - Validação de um programa de treino da consciência fonológica.....	67
<i>Diferenças inter-grupo.....</i>	<i>67</i>
<i>Diferenças intra-grupo.....</i>	<i>68</i>

<i>Género</i>	69
<i>Idade</i>	69
<i>Habilitações académicas dos pais</i>	70
<i>Tarefas da Prova de segmentação Linguística</i>	72
<i>Regressão Linear</i>	73
Estudo 3 - Influência do treino da consciência fonológica a longo prazo (estabilidade temporal).....	74
<i>1º ano de escolaridade</i>	74
<i>4º ano de escolaridade</i>	77
Capítulo 4 - Discussão e Conclusão	78
Estudo 1 - Diagnóstico da consciência fonológica na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico.....	78
Estudo 2 - Validação de um programa de treino da consciência fonológica.....	79
Estudo 3 - Influência do treino da consciência fonológica a longo prazo (estabilidade temporal).....	81
<i>1º ano de escolaridade</i>	81
<i>4º ano de escolaridade</i>	81
Limitações e Sugestões para futuros estudos e intervenções.....	82
Referências	84
Anexos	93
Anexo 1 - Folha de registo individual da Prova de Segmentação Linguística.....	93
Anexo 2 - Folha de pontuação da Prova de Segmentação Linguística.....	96
Anexo 3 - Autorização do Director Regional da Administração Educativa.....	97
Anexo 4 - Autorização das Direcções das instituições escolares.....	98
Anexo 5- Autorização dos Encarregados de Educação.....	99
Anexo 6 - Prova de leitura e de ditado do 1º ano de escolaridade.....	100

Lista de Figuras

Figura 1 - *Design da Investigação*

Figura 2 - *Exemplo de uma tarefa tipo II: Separação de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino)*

Figura 3 - *Exemplo de uma tarefa tipo II: Separação de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino)*

Figura 4 - *Exemplo de uma tarefa tipo II: Separação de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino)*

Figura 5 - *Exemplo de uma tarefa tipo II: Separação de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino)*

Figura 6 - *Exemplo de uma tarefa tipo III: Omissão de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino)*

Figura 7 - *Exemplo de uma tarefa tipo III: Omissão de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino)*

Figura 8 - *Exemplo de uma tarefa tipo III: Omissão de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino)*

Figura 9 - *Exemplo de uma tarefa tipo IV: Omissão de Sílabas Indicadas nas Palavras (Item de treino)*

Figura 10 - *Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação de vogais semelhantes)*

Figura 11 - *Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação da consoante “r” no início das palavras)*

Figura 12 - *Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “d” no início das palavras)*

Figura 13 - *Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “u” no fim das palavras)*

Figura 14 - *Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “f” no início das palavras)*

Figura 15 - *Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “a” no fim das palavras)*

Figura 16 - *Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “v” no início das palavras)*

Figura 17 - *Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas e Fonemas nas Palavras (omissão da primeira sílaba)*

Figura 18 - *Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “i” no fim da palavra)*

Figura 19 - *Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas indicadas nas Palavras (omissão do som “ma”)*

Figura 20 - *Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “ó” no fim das palavras)*

Figura 21 - *Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas Indicadas nas Palavras (omissão do som “ru”)*

Lista de Tabelas

- Tabela 1 - *Caracterização da amostra total por estudos*
- Tabela 2 - *Estatística descritiva e Teste ANOVA: Resultados da PSL-A*
- Tabela 3 - *Estatística descritiva e Teste Kolmogorov-Smirnov: Comparação entre PSL-A e PSL-B*
- Tabela 4 - *Teste Wilconox: Diferenças entre a PSL-A e a PSL-B*
- Tabela 5 - *Estatística descritiva e Teste t-Students: Diferenças entre géneros*
- Tabela 6 - *Teste U Mann-Whitney: Diferenças entre géneros*
- Tabela 7 - *Teste ANOVA: Diferenças segundo a idade*
- Tabela 8 - *Teste ANOVA: Resultados da PSL-B consoante as habilitações académicas do pai e da mãe*
- Tabela 9 - *Teste post-hoc de Scheffé (Múltiplas Comparações): Resultados da PSL-B consoante as habilitações académicas do pai e da mãe*
- Tabela 10 - *Estatística descritiva: Resultados da PSL-B consoante as habilitações académicas do pai e da mãe*
- Tabela 11 - *Teste Paired Sample: Comparações entre as diferentes tarefas da PSL*
- Tabela 12 - *Teste Wilconox: Tarefas da PSL*
- Tarefa 13 - *Modelo Sumário*
- Tabela 14 - *Teste ANOVA: Regressão Linear*
- Tabela 15 - *Modelo de Regressão Linear: PSL*
- Tabela 16 - *Estatística descritiva: Resultados do GE e do GC nas provas do 1º ano de escolaridade*
- Tabela 17 - *Teste Correlação de Pearson: Correlações entre as diferentes provas do 1º ano de escolaridade*
- Tabela 18 - *Teste ANOVA e Teste post-hoc de Scheffé (Múltiplas Comparações): Resultados da prova de leitura e ditado consoante as habilitações académicas dos pais*

Introdução

A aquisição da leitura e da escrita é considerada uma habilidade complexa onde se evidenciam as capacidades linguísticas e cognitivas dos indivíduos e constitui um requisito indispensável para a comunicação e inclusão social. Tendo em conta que os resultados das provas de aferição, do 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico, fornecidos pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE) acerca do relatório do Programme for International Student Assessment (PISA) em 2006 revelam o fraco desempenho das crianças portuguesas nas tarefas de leitura e de escrita urge a criação de estratégias facilitadoras da aquisição destas competências.

Como nos mostram os dados do Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) em 2011 o que prediz o sucesso na leitura é o conhecimento do alfabeto que é fornecido através da consciência fonológica. Neste âmbito surge este trabalho como uma forma de combater estes resultados obtidos pelos alunos, sabendo que é desde cedo que as crianças desenvolvem as suas competências linguísticas e que estas contribuem positivamente para a aquisição da leitura e da escrita. Por esta razão os objectivos desta investigação são: Diagnosticar os níveis de consciência fonológica das crianças que estão em transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB; Implementar e validar um programa de desenvolvimento da consciência fonológica de forma a melhorar as competências linguísticas das crianças que frequentam a educação pré-escolar; e saber até que ponto o treino da consciência fonológica influencia na aquisição dos conhecimentos a longo prazo. Para tal realizaram-se três estudos: o primeiro prende-se com o diagnóstico da consciência fonológica na transição do pré-escolar para o 1º CEB, o segundo passa pela validação de um programa de treino da consciência fonológica e o terceiro prende-se com a influência deste programa a longo prazo.

As diversas investigações realizadas sobre a consciência fonológica revelam que o desenvolvimento da oralidade e a capacidade de reflectir sobre a própria língua são competências que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. Estas investigações evidenciam a importância das competências fonológicas na aquisição da leitura e da escrita, referindo que o factor que melhor prediz o sucesso nesta aprendizagem prende-se com esta habilidade metalinguística.

Na literatura é referido que as crianças, em idade pré-escolar, com uma consciência fonológica bem desenvolvida têm uma maior probabilidade de se tornarem bons leitores, por isso é crucial apostar numa intervenção preventiva de modo que todas as crianças obtenham sucesso escolar. Em diversos estudos e programas desenvolvidos com o intuito de se formarem bons leitores está patente a ideia de que a consciência fonológica é crucial para o sucesso escolar das crianças.

São diversos autores que defendem que a principal preocupação da escola deve passar pela promoção do desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos, de forma a desenvolver a consciência fonológica, uma vez que “o código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 7).

Este estudo surge num momento em que o Ministério da Educação através dos programas do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) alerta os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico para a necessidade de se treinar a consciência fonológica antes e durante a aprendizagem do código alfabético.

No primeiro capítulo, far-se-á uma abordagem à Psicologia Cognitiva da leitura e da escrita, definir-se-ão as habilidades metalinguísticas, dando especial ênfase à consciência fonológica. Abordar-se-á o conceito e a evolução da consciência fonológica e realizar-se-á uma revisão dos estudos, dos instrumentos de avaliação e dos programas de treino desta habilidade metalinguística. Abordar-se-á a temática transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico e efectuar-se-á uma abordagem às “Metas de Aprendizagem”, tendo em consideração que em 2010 a DGIDC lançou estas metas para a educação pré-escolar e para o ensino básico.

No segundo capítulo, apresentar-se-ão os objectivos correspondentes a esta investigação, as hipóteses formuladas, a metodologia adoptada, a caracterização da amostra correspondente a este trabalho, o instrumento e os procedimentos utilizados neste estudo empírico.

Relativamente aos resultados obtidos, estes serão apresentados no capítulo três, sendo que facultar-se-á os que decorrem de uma análise paramétrica e não paramétrica.

A discussão de dados será apresentada no quarto e último capítulo. Nela, analisar-se-ão os resultados obtidos.

Por fim, reflectir-se-á sobre o trabalho desenvolvido, apontando as suas principais limitações e apresentar-se-ão algumas sugestões para futuras investigações no âmbito da temática abordada.

Capítulo 1 – Revisão da literatura

Psicologia Cognitiva da Leitura e da Escrita

A Psicologia Cognitiva em colaboração com a Neuropsicologia tem demonstrado interesse em compreender a natureza e a organização dos processos envolvidos na leitura e na escrita. Pocinho (2004) refere que os processos cognitivos que intervêm na análise, codificação, descodificação e produção de informação são distintos, uma vez que todas as línguas possuem um conjunto de normas linguísticas estruturadas a nível fonológico, morfológico, semântico e pragmático. Segundo esta autora todos estes níveis estão organizados de acordo com um conjunto de normas e regras que têm por objectivo controlar o funcionamento total da linguagem para que o seu uso seja eficaz. Assim, no domínio fonológico a unidade mínima é o fonema que é representado pelas letras do alfabeto, no domínio morfológico a unidade mínima é o monema que se refere às partes que formam as palavras e às categorias gramaticais (pessoa, número, género, tempo, modo e voz), no domínio semântico enquadra-se o significado das palavras e das frases e o significado da língua em geral e no domínio pragmático estuda-se a enunciação, ou seja, a forma como se utiliza a língua para produzir enunciados, textos e discursos.

As investigações que têm sido realizadas em Psicologia confirmam que as competências de escrita são distintas das de leitura e recorrem a mecanismos cognitivos diferenciados. No entanto, aprender a escrever correctamente, a codificar a linguagem, é um processo paralelo à aprendizagem da leitura, por isso, é que estas duas competências são trabalhadas geralmente em simultâneo.

Desde o século XIX que a Psicologia tem-se dedicado à investigação da temática da leitura e chegou-se à conclusão de que esta envolve processos cognitivos e de compreensão. De acordo com Navas, Pinto e Dellisa (2009) os bons leitores têm um bom desempenho tanto na linguagem oral como na linguagem escrita, possuem um vocabulário enriquecido, espírito crítico, curiosidade, sensibilidade e um bom raciocínio. Estes autores defendem que a leitura depende da descodificação e da compreensão. A descodificação reporta aos processos de reconhecimento da palavra escrita, enquanto a compreensão é associada ao processo pelo qual as palavras, frases ou

textos são interpretados. A leitura não exige, apenas, o reconhecimento de palavras isoladas, mas também a compreensão do material lido, ou seja, a identificação de palavras é uma condição necessária, mas não suficiente, uma vez que a compreensão da leitura requer capacidades cognitivas, tais como: o reconhecimento e extracção do significado das palavras impressas, a capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais, habilidades de memória e conhecimento do mundo.

Nesta perspectiva Viana (2006) acrescenta que ler é compreender e reconhecer uma palavra escrita não é só saber pronunciar-la, mas saber o seu significado. Posto isto pode referir-se que a compreensão do que é lido depende do nível de desenvolvimento da linguagem oral. Para que se tenha facilidade na leitura é crucial possuir um bom desenvolvimento da linguagem oral, tanto ao nível compreensivo como expressivo, é fundamental ter consciência da relação entre linguagem oral e a linguagem escrita e dominar habilidades metalinguísticas ou de reflexão sobre as unidades da fala: palavras, sílabas e letras.

Silverman (2007) e Viana (2006) referem que as crianças que possuem um vocabulário amplo têm mais facilidade na decifração do conteúdo impresso e na compreensão leitora, porque encontram rapidamente associação entre a fonologia e a palavra impressa e conhecem as combinações possíveis e permitidas pela língua. Segundo estes autores na leitura é fundamental que a criança possua memória auditiva, uma vez que é esta que vai auxiliar a criança a reter a informação veiculada nas frases pelo tempo suficiente para perceber o sentido do texto.

Seguindo esta linha de pensamento Pocinho (2004) refere que ler implica quatro processos cognitivos: descodificação que pressupõe a activação do significado das palavras na memória semântica; compreensão literal onde se activa o significado das palavras em formato de frases; compreensão inferencial da ideia subjacente à frase; e monitorização da compreensão, ou seja, definição dum objecto de leitura, sua verificação e implementação de estratégias para atingir o objectivo através da síntese e elaboração da informação. Esta autora diz que a leitura é uma competência fundamental na vida das pessoas e nenhum aluno por mais inteligente que seja consegue aprender significativamente uma matéria escolar se não dominar as competências básicas de leitura, uma vez que esta é um processo interactivo entre o leitor e o texto através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.

Por sua vez Silva (2003) refere que ler implica oito operações cognitivas: identificar o suporte e o tipo de escrita; interrogar o conteúdo do texto; explorar uma quantidade de escrita portadora de sentido; identificar formas gráficas; reconhecer globalmente palavras; antecipar elementos sintáticos e semânticos; organizar logicamente os elementos identificados; reconstruir o enunciado e memorizar um conjunto de informações semânticas.

De acordo com a Psicologia Cognitiva, Pocinho (2004) define a escrita como: escrita reprodutiva, quando um sujeito copia um texto escrito ou escreve perante um ditado; e escrita produtiva, que consiste numa composição escrita, onde o sujeito adota uma série de processos de planificação das ideias, de procura de estrutura sintáctica e de selecção dos elementos léxicos adequados ao texto a produzir.

Marec-Breton e Gombert (2004); Mota e Silva (2007) referem que do ponto de vista da Psicologia Cognitiva a escrita combina dois tipos de princípios: o princípio fonográfico e o semiográfico. O princípio fonográfico ou princípio alfabético estabelece que as unidades gráficas - os grafemas ou letras - correspondem perfeitamente aos sons que compõem a fala. O princípio semiográfico estabelece que os grafemas representam significados das palavras. O processamento morfológico está associado ao princípio semiográfico, enquanto o processamento fonológico está mais próximo do princípio fonográfico.

Na última década surgiu a ideia de que a facilidade com que se aprende a ler nas escritas alfabéticas depende da consistência da ortografia, contudo, nem sempre a ortografia das línguas alfabéticas obedece ao princípio fonográfico (as letras devem corresponder perfeitamente aos sons das palavras) e varia quanto ao grau de correspondência entre as letras e os sons da fala, por isso Silva (2010) explica que existem várias relações entre letras e fonemas e entre palavras e morfemas e por essa razão algumas ortografias são opacas, isto é, muitas palavras não obedecem às regras de correspondência entre letra e som. Outras ortografias são mais transparentes - as letras correspondem mais perfeitamente aos fonemas das palavras.

A opacidade dos sistemas de escrita deriva da forma como os sistemas ortográficos combinam os princípios fonográfico e semiográfico. Silva (2010) refere que os sistemas ortográficos Servo-Croata e o Finlandês são considerados sistemas transparentes, porque apresentam correspondências grafema - fonema regulares. Já nos sistemas ortográficos Inglês e Francês a etimologia e a morfologia têm uma maior

relevância na representação ortográfica das palavras. A autora refere, ainda, que o sistema ortográfico Português é mais opaco que o Italiano, mas mais transparente do que o Inglês ou o Francês. Acrescenta que no sistema ortográfico Português as crianças têm mais facilidade em explicar as restrições contextuais do que as morfológicas. Silva (2003) refere que na língua inglesa a consciência das rimas está relacionada com o sucesso da aprendizagem da leitura, enquanto no português as tarefas silábicas são um indicador de sucesso da leitura e da escrita.

Nas línguas de ortografia alfabética, como é o caso do Português, são essenciais as competências metalinguísticas, pois são estas que auxiliam as crianças na percepção de que as frases são constituídas por palavras, e que as palavras, por sua vez, são constituídas por unidades menores, as sílabas. No nosso sistema de escrita “é assumido como princípio que as unidades mínimas de som da fala são representadas por grafemas, sendo o alfabeto o conjunto de letras com os quais é possível representar graficamente todos os sons de uma língua” (Sim-Sim, 2010, p. 116).

O código alfabético, no entender de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) obriga não só à compreensão de que a linguagem escrita representa a linguagem oral, mas, também de que as letras são exactamente os fonemas. A relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que as crianças se tornem sensíveis às estruturas sonoras das palavras. O domínio do código alfabético obriga à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral e à apreensão de que as unidades codificadas são os fonemas. Pocinho (2007) salienta que para aprender a ler num sistema alfabético, é fundamental que a criança seja capaz de analisar foneticamente as palavras, visto que o alfabeto representa foneticamente a fala. Sim - Sim (2006) refere que os futuros leitores de uma língua alfabética têm de ter consciência de que “a escrita é regida pelo princípio da correspondência entre unidades sonoras e unidades gráficas” (p. 140) e têm de compreender que ler implica não só reconhecer e nomear as letras, mas também juntá-las.

Durante muitos anos defendeu-se que o processo de ler e escrever mobilizava, fundamentalmente, competências ao nível da diferenciação perceptiva-visual, da coordenação visuo-motora, esquema corporal e lateralidade e, por isso, a leitura era considerada uma actividade visual e perceptiva, contudo, hoje e através do contributo da investigação no domínio da Psicologia Cognitiva, a leitura é vista como uma actividade complexa que envolve competências linguísticas e cognitivas (Viana, 2006).

São vários os autores que defendem que para que se possa aprender a ler e a escrever num código alfabético, é necessário saber que a língua é formada por unidades linguísticas mínimas, isto é, por sons e que os caracteres do alfabeto representam essas unidades mínimas na escrita. Freitas, Alves e Costa (2007) referem que quando as crianças não conseguem segmentar os sons da fala têm muita dificuldade em corresponder um som da fala a um grafema. Para que a criança possa interpretar o código alfabético é necessário que possua a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala, visto que aprender um código alfabético obriga a transferência de unidades do oral para a escrita. Por esta razão a primeira tarefa da escola deve basear-se na promoção da consciência fonológica através do desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua.

Sabe-se que em Português não existe uma relação biunívoca entre os sons da fala e a grafia, uma vez que o mesmo grafema pode representar mais do que um som e o mesmo som da fala pode ser representado por mais do que um grafema, por isso Sim-Sim (2006) refere que o acesso à escrita dá-se através do conhecimento do princípio da escrita alfabética, em que se parte do princípio que cada fonema corresponde a uma unidade específica, grafema, que pode ser uma letra ou um grupo de letras. De acordo com esta autora a aprendizagem formal da escrita num sistema alfabético requer que os futuros leitores tomem consciência de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas e que existe uma correspondência entre a oralidade e a escrita.

Habilidades Metalinguísticas

Cada vez mais se investiga a relação entre a consciência metalinguística e a alfabetização e nestes últimos 30 anos aumentou substancialmente o número de estudos acerca desta temática. Um dos factores definidos pela literatura como cruciais no processo de aquisição da linguagem é a consciência metalinguística. Segundo Silva (2007) e Sim-Sim (2006) para que a consciência metalinguística se desenvolva é necessário que a criança tenha um conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das regras de funcionamento da sua própria língua. A consciência metalinguística, segundo Correa (2004), implica uma reflexão sobre a linguagem como sendo

independente do significado que veicula e uma manipulação intencional da estrutura da linguagem.

A consciência metalinguística tem várias habilidades que ajudam na aprendizagem da leitura e da escrita: a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência sintáctica. A consciência fonológica é o entendimento de que as palavras são feitas de sons, a capacidade de reconhecer rimas, identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas. A consciência morfológica é definida como a reflexão e manipulação intencional do processo de formação das palavras. E a consciência sintáctica manifesta-se na capacidade de avaliar a gramaticalidade (Mota & Silva, 2007; Silva, 2007). Estes autores referem, ainda, que o educador deve ter a percepção de que a emergência da consciência sintáctica é mais tardia do que a consciência fonológica ou morfológica, porque a criança tem dificuldade em se abstrair do conteúdo da frase para focar a sua atenção sobre a forma da mesma.

Sabemos que a reflexão que as crianças, em idade pré-escolar, fazem acerca da sua própria língua é, muitas vezes, intuitiva e pode debruçar-se sobre as várias habilidades metalinguísticas: quando as crianças tomam consciência dos segmentos sonoros das palavras, desenvolvem a consciência fonológica; quando são capazes de identificar as palavras nas frases, desenvolvem a consciência morfológica; ou, ainda quando são capazes de adequar gramaticalmente as frases, utilizam a consciência sintáctica. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) dizem que já em idade escolar, as crianças progredem para um conhecimento metalinguístico mais explícito, onde controlam de forma consciente e deliberada as regras sintácticas das frases ou a estrutura fonológica das palavras, contudo esta evolução dependente da aprendizagem da leitura e da escrita.

Consciência Fonológica.

De todas as habilidades metalinguísticas a consciência fonológica é a mais estudada e é a habilidade que se irá explorar neste trabalho, dado que as pesquisas que têm sido realizadas em Portugal, principalmente, a partir de 1990 mostram a importância desta habilidade para a aquisição da leitura e da escrita.

Quando a criança começa a dominar a linguagem oral começa, também a dar atenção ao significado e não ao som das palavras, mas à medida que vai crescendo o seu

domínio linguístico também vai aumentando e começa a reconhecer que as palavras são constituídas por sons susceptíveis de serem isolados e manipulados. A esta habilidade de perceber os sons independentemente dos seus significados Sim-Sim (2006) dá o nome de consciência fonológica. Esta desenvolve-se gradualmente, à medida que a criança reconhece palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis. Alguns autores defendem que a consciência fonológica é a consciência da estrutura sonora da linguagem e pode ser dividida em dois níveis: a consciência suprafonémica - que se refere à consciência das sílabas, rimas, aliteraões e palavras; e a consciência fonémica - que se refere à consciência de que a língua é composta por pequenos fonemas (Adams, Foorman, Lundeberg & Beller, 2006; Capovilla, Dias & Montiel, 2007; Nunes, Frota & Mousinho, 2009).

De acordo com Lima e Colaço (2010); Lourenço e Martins (2010); Strattman e Hodson (2005) as habilidades de análise silábica e suprafonémicas são realizadas antes da manipulação do fonema. A consciência silábica desenvolve-se espontaneamente nas crianças em idade pré-escolar e nos analfabetos, isto é, esta habilidade não requer um ensino explícito, pois desenvolve-se naturalmente. Contudo, segundo os autores acima referidos o mesmo não se sucede com a consciência fonémica, uma vez que o seu desenvolvimento dá-se paralelamente à instrução explícita e depende desta. A dificuldade em tarefas de consciência fonológica deriva do grau de abstracção dos segmentos sonoros em análise e definem os fonemas como as unidades mais abstractas da fala. Alguns autores sustentam a ideia de que a consciência intrassilábica situa-se num nível intermédio de dificuldade, isto é, entre a sílaba e o fonema.

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

Como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a consciência fonológica apresenta dois níveis: um inicial que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas, e um segundo, mais complexo, que está associado à análise e manipulação das unidades fonémicas e manifesta-se, apenas, quando as crianças já

dispõem de algumas competências de leitura. Corroborando com esta perspectiva Freitas, Alves e Costa (2007) acrescentam que é por isso que as nossas crianças conseguem dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecerem este conceito e as suas primeiras tentativas de escrita remetem para a natureza intuitiva da sílaba.

No entender de Suehiro (2008) a consciência fonológica contém três sub-habilidades: as rimas e aliterações; a consciência silábica e a consciência fonémica. Rima é a correspondência fonémica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tónica, as semelhanças são sonoras e não obrigatoriamente gráficas. Por aliteração, esta autora, compreende a repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras. Define como consciência silábica a capacidade de segmentar as palavras em sílabas e como consciência fonémica a capacidade de analisar os fonemas que compõem as palavras. Silva (2003) acrescenta que se podem identificar vários elementos dentro das sílabas, nomeadamente o ataque e a rima. O ataque pode ser constituído por uma consoante ou consoantes no início da sílaba. A rima tem de conter um núcleo constituído por uma ou várias vogais, esta pode incluir uma ou mais vogais, uma ou mais consoantes.

É hoje consensual, entre vários autores, que a consciência fonológica nas suas diferentes dimensões permite efectuar predições com alguma fiabilidade sobre o sucesso infantil na aprendizagem da leitura e da escrita. Silva (2003) refere que algumas dessas competências desenvolvem-se mais ou menos espontaneamente, mas o desenvolvimento da consciência fonológica requer uma instrução explícita, para a maioria das crianças.

A criança deve perceber que a ortografia não tem, obrigatoriamente, uma relação directa com a fonologia, pois uma letra pode ter vários sons e um fonema pode ser representado por diversos grafemas. Esta capacidade proporciona uma maior correcção na escrita, fornecendo à criança elementos que a levam a reflectir no momento da escrita das palavras orais e conduz à autoavaliação de erros fonológicos (Correia, 2010).

Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura e Pinto (2009) definem “o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 22).

Como nos referem Freitas, Alves e Costa (2007) “o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da

escrita” (p. 31) e as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita associam-se ao desempenho em tarefas de consciência fonológica, por essa razão defendem que o trabalho que for desenvolvido na escola, desde cedo, no domínio da consciência fonológica promoverá o sucesso escolar prevenindo o insucesso nas tarefas de leitura e de escrita.

A consciência fonológica é, de acordo com Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004), um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que, para estes autores, para que se possa fazer a correspondência sistemática entre grafema e fonemas é necessário haver um mínimo de sensibilidade fonológica.

Os estágios iniciais da consciência fonológica - consciência das sílabas, aliteração e rimas - contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura. Para a aquisição da leitura e da escrita em ortografias alfabéticas como o português é necessário compreender o princípio alfabético. Para alcançar este princípio, é necessário ter noção de que a fala pode ser segmentada e de que tais segmentos reaparecem em diversas palavras e que existem regras de correspondências entre grafema e fonema. Vários autores sugerem que se deve apostar no planeamento, organização e sistematização das práticas educativas de forma a promover o desenvolvimento das capacidades facilitadoras da aquisição da leitura (Cadime, Fernandes, Brandão, Nóvoa, Rodrigues & Ferreira, 2009; Capovilla, Dias & Montiel, 2007).

A consciência fonológica facilita a aquisição da correspondência letra - som, que é utilizada na decodificação. A decodificação, necessária para a aquisição do princípio alfabético, facilita o reconhecimento de palavras que, por sua vez, facilita a compreensão do texto. A consciência fonológica e a escrita desenvolvem-se paralelamente: a consciência fonológica contribui nos estágios iniciais do processo de alfabetização e a alfabetização leva ao processamento da análise fonémica - aspecto fonológico mais complexo (Mota, Mansur, Calzavara, Aníbal, Lima, Cotta & Mota, 2006).

Cada vez mais se tem associado a capacidade de identificar os fonemas enquanto unidades distintas e separáveis ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. As fracas competências ao nível da consciência fonológica têm sido associadas a dificuldades na compreensão da natureza da relação entre letras e sons (Silva, 2010). Nesta perspectiva Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004) afirmam que os problemas

que surgem aquando da aprendizagem da leitura devem-se a dificuldades de descodificação e não de compreensão da mensagem, o que prova que a fonologia é essencial para a leitura. Estes autores defendem que hoje, sabe-se que é possível prevenir os distúrbios da leitura e da escrita através do desenvolvimento precoce das habilidades linguísticas essenciais para a alfabetização.

Adams, Foorman, Lundberg e Beller (2006) referem que “a consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler” (p. 23), por isso, defendem que a consciência fonológica deve ser treinada antes do processo de alfabetização. As actividades de consciência linguísticas devem ser promovidas desde o jardim-de-infância, uma vez que são actividades cruciais para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Contudo alguns autores alertam-nos para a forma como as actividades de consciência fonológica são concebidas e aplicadas, referindo que estas devem ser reflectidas para não correremos o risco de assumirem um carácter esporádico ficando aquém da exploração que evidenciaria todas as suas potencialidades. Este treino ajuda a criança a distinguir os sons individuais das palavras e facilita a aprendizagem da associação de sons com as letras na leitura e na escrita (Mota & Silva, 2007; Silva, 2003; Silva, 2007).

Sabendo que a consciência fonológica pode interferir na aquisição do código escrito, muitos programas de intervenção são desenvolvidos para o tratamento dos distúrbios da leitura e escrita (Paula, Mota & Keske-Soares, 2005). Estes autores referem dois tipos de intervenção: a preventiva – apostando na estimulação das competências metalinguísticas das crianças em vias de alfabetização; e a terapêutica – que é aplicada nas crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita.

Para Bernhardt (2004) as crianças cujas habilidades de produção da fala estão aquém do esperado para o seu desenvolvimento devem usufruir de intervenção fonológica de modo a acelerar o seu processo de desenvolvimento. A intervenção precoce com crianças é essencial, pois motiva-as e ajuda-as a desenvolver novas competências linguísticas, colmatando as suas dificuldades. Desta forma Reis, Faísca, Castro e Petersson (2010) defendem que as crianças com perturbações de leitura e de escrita que não são, na altura apropriada, diagnosticadas e tratadas correm o risco de não completar os estudos, de desenvolver problemas emocionais e sociais associados ao

insucesso escolar e, na idade adulta, enfrentar o desemprego e consequentes problemas psicológicos, económicos e sociais.

Silva, Costa e Ponte (2009) referem que a falta de estimulação nos diálogos com as crianças pequenas pode ser prejudicial para o desenvolvimento da sua linguagem. É fundamental estimular as crianças para a leitura, aumentando o vocabulário e favorecendo o seu discurso oral. Sabemos que quanto mais cedo se identificarem as dificuldades de aprendizagem mais benéfico será para as crianças, por isso estas autoras referem que o pré-escolar é um período fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

No entender de Correia (2010) o professor precisa estar ciente do que é a consciência fonológica para saber como pode utilizá-la na sala de aula. Este deve criar oportunidades que possibilitem aos alunos reflectir sobre as palavras e tratá-las como independentes da informação que veiculam. A consciência fonológica precisa de ser trabalhada na sala de aula, auxiliando na aprendizagem e partindo das dúvidas das crianças. É fundamental que o treino desta habilidade metalinguística seja gradual e os profissionais da educação devem promover actividades orais que permitam às crianças compreender a relação entre oralidade e escrita.

Em 2006 surgiu o PNEP criado pela DGDIC do Ministério da Educação, que estipulava a consciência fonológica como um domínio incluído no Conhecimento Explícito da Língua, definindo-se como a capacidade de identificar, segmentar e manipular as unidades menores da língua, nomeadamente, a sílaba e o fonema. Correia (2010) refere que o treino da consciência fonológica passou, então a ser visto como “uma metodologia essencial para a formação de uma proficiente expressão oral, para a promoção da decifração e compreensão leitoras e para a competência ortográfica” (p. 120).

De acordo com Pocinho e Canavarro (2009) é urgente que a escola se aperceba da função que deverá ter na aprendizagem e no sucesso escolar dos alunos. A escola deverá apostar no ensino de estratégias de aprendizagem, ou seja, deve ensinar os alunos a aprender e a pensar (treino cognitivo). Estes autores defendem que ensinar a aprender e a pensar não é específico de certas disciplinas, mas aplica-se a todo o currículo escolar.

Muitos autores defendem existir uma relação de causa - efeito entre a consciência fonológica e a alfabetização. No entanto, independentemente da relação

entre consciência fonológica e habilidade para leitura e escrita ser de causa, efeito ou reciprocidade, o que se sabe actualmente é que o domínio fonológico exerce grande influência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Freitas, Alves e Costa (2007) referem que estas são mutuamente dependentes. Pestun (2005) vem dizer-nos que as crianças antes de serem alfabetizadas, não têm noção de como a fala é organizada e que é só a partir do conhecimento das características da escrita que estas desenvolvem a consciência fonológica. Silva (2003) por outro lado refere que é necessário um mínimo de capacidade de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização e que a aquisição da literacia vai permitir o desenvolvimentos de competências fonológicas mais sofisticadas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) sensibilizam os educadores de infância para a realização de actividades de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras, uma vez que referem que “As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar e (...) podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.” (p. 67).

Evolução da Consciência Fonológica.

O desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se desde cedo e vai-se expandindo progressivamente ao longo da infância. Este desenvolvimento depende das experiências linguísticas das crianças, do desenvolvimento cognitivo da criança, das características específicas de cada criança e da exposição formal ao sistema alfabético, isto é com a aquisição da leitura e da escrita.

Os autores Bernardino Júnior, Freitas, Souza, Maranhe e Bandini (2006) referem que a consciência fonológica é uma habilidade que permite aos indivíduos formar novas palavras, através da recombinação de sons de palavras diferentes. O acréscimo ou remoção de sons de uma palavra, permite à criança encontrar palavras embutidas noutras e realizar diferentes tipos de jogos com a sonoridade das palavras. Estes referem que a evolução desta habilidade é gradual, isto é, tem início na discriminação de expressões, palavras ou sílabas dentro de unidades mais amplas de fala, progride para a

discriminação de rimas, aliterações e sílabas, e só depois é que se chega à consciência dos fonemas como unidades independentes na fala.

Apesar do desenvolvimento da consciência fonológica nem sempre ocorrer da mesma forma, muitos estudos revelam, unanimidade quando mencionam que o nível de maior complexidade da consciência fonológica e a última capacidade a surgir é a consciência fonémica (Freitas, Alves & Costa, 2007; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

No entender de Sim-Sim (1998) é fulcral compreender que o desenvolvimento da consciência fonológica evolui durante o 1º e o 2º mês de vida, quando a criança começa a distinguir os sons com base no fonema. Por volta do 30º mês a criança, já faz a detecção de eventuais erros na produção do seu enunciado ou no dos outros interlocutores. Ao 36º mês já distingue os sons da sua língua materna, conseguindo distinguir as cadeias sonoras aceitáveis na sua língua, corrigindo as incorrecções.

Esta autora refere, ainda, que entre os 3 e os 4 anos de idade, a criança começa a apresentar uma sensibilidade às regras fonológicas da sua língua e reconhece as primeiras rimas e aliterações. Sim-Sim (1998) considera que aos 4 anos a criança apresenta maiores dificuldades em tarefas de consciência fonémica quando comparadas às de consciência silábica. É por volta dos 5 anos que as crianças revelam capacidades metafonológicas ao nível do fonema, aquando da realização de tarefas adaptadas à sua realidade linguística e cognitiva. Segundo esta autora já aos 6 anos, há um domínio quase total da capacidade de segmentação silábica, apesar de existirem dificuldades e lacunas nas tarefas relativas à consciência fonémica, uma vez que ainda não existe apoio da escrita. Esta autora refere que com a aprendizagem da leitura há um conhecimento adicional sobre a estrutura linguística e as crianças desenvolvem a consciência fonémica mais explicitamente.

Conforme Snowling (2004) a consciência fonémica por exigir um grau de abstracção mais elevado é uma habilidade que surge por volta dos 6/7 anos de idade, porque é nesta fase que a criança consegue representar correctamente, a nível fonológico as palavras. Por esta razão as tarefas que implicam manipulação dos fonemas, como eliminação de fonemas iniciais ou transposição de fonemas entre duas palavras, são as tarefas mais complexas e por isso só alcançadas pelas crianças mais velhas ou pelas crianças que usufruíram de um treino desta habilidade.

O desenvolvimento da consciência fonológica parece não ser muito consensual, uma vez que não se desenvolve em todas as crianças na mesma idade, havendo assim

discrepâncias entre os investigadores quanto à idade em que surge esta habilidade. É importante frisar que na literatura surgem diferentes etapas do desenvolvimento da consciência fonológica, assim como diferentes habilidades metafonológicas, sendo que umas são adquiridas mais precocemente do que outras, deixando transparecer uma lógica de complexidade crescente. Por isso podemos referir que a consciência fonológica desenvolve-se a diferentes níveis e em momentos cronológicos mais ou menos distintos.

Estudos sobre a Consciência Fonológica.

São vários os estudos realizados em torno desta habilidade metalinguística devido ao papel que desempenha na predição da capacidade de leitura e de escrita das crianças e por essa razão, em seguida, apresentam-se alguns estudos realizados acerca desta habilidade:

Uma investigação longitudinal realizada por Martins (1993) com 84 crianças do 1º ano de escolaridade determinou que os factores que levam ao sucesso na leitura prendem-se com a consciência fonémica e com o nível de conceptualização sobre a linguagem escrita.

Um trabalho baseado num programa de treino metafonológico realizado por Silva (1997) provou que a transição de níveis conceptuais não determinados por critérios linguísticos melhora as competências da criança para manipular cognitivamente unidades silábicas. Nesta investigação a autora salienta que os progressos nos desempenhos das crianças nas tarefas silábicas e fonéticas são obtidos através da consciência de unidades intra-silábicas.

A pesquisa de Vernon (1998) com 54 crianças de língua espanhola pretendeu analisar que tipos de segmentações orais produzem as crianças em diferentes momentos de aquisição da língua escrita. Este estudo provou que o conhecimento metalinguístico evolui paralelamente ao desenvolvimento das conceptualizações sobre a escrita.

Um estudo realizado por Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004) com 33 crianças do pré-escolar pretendeu avaliar o desempenho das crianças quanto ao nível de escrita e consciência fonológica. Este estudo mostrou que o maior grau de consciência

fonológica ocorreu nas crianças alfabetizadas e que esta habilidade evolui com o processo de aprendizagem.

Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004) realizam um estudo com 54 crianças que frequentavam o pré-escolar e o 1º ano de escolaridade e concluíram que as habilidades mais associadas à leitura e à escrita foram a aritmética, a memória fonológica, a sequenciação, o vocabulário e a consciência fonológica. Com este estudo provaram que estas habilidades são facilitadoras da aquisição da leitura e da escrita.

A investigação de Meneses, Lozi, Souza e Assêncio-Ferreira (2004) realizada com 30 crianças, com idades compreendidas entre cinco e seis anos, provou que no teste de manipulação silábica as meninas tiveram desempenho melhor em relação aos meninos. Contudo é de referir que as estatísticas não apontaram diferenças significativas entre os sexos.

Em 2005 Bandini e Rose efectuaram um estudo com 17 crianças onde se verificou que após três meses de treino da consciência fonológica e da correspondência entre grafema e fonema o desempenho dos alunos melhorou significativamente.

O estudo de Paula, Mota, e Keske-Soares, (2005) mostrou que o ensino da correspondência ente fonema e grafema associado à terapia em consciência fonológica interferiu no processo de alfabetização, tendo facilitado a aquisição do código alfabético.

No estudo longitudinal de Pestun (2005), provou-se que existe uma relação causal entre consciência fonológica e posterior desempenho na leitura e escrita. A autora verificou, ainda, a existência de uma relação entre o ensino formal no sistema alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Os estudos feitos por Paula, Mota e Keske-Soares (2005); Britto, Castro, Gouvêa e Silveira (2006) mostraram que as crianças que foram sujeitas ao treino de consciência fonológica, apresentaram habilidades para a leitura significativamente mais elevadas do que não usufruíram desta estimulação.

Um estudo com 4 crianças com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita realizado por Bernardino Júnior, Freitas, Souza, Maranhe e Bandini (2006) provou que, apesar destas apresentarem um fraco desempenho no pré-teste da prova de consciência fonológica, concluíram o programa de desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica com sucesso e apresentaram uma elevada pontuação no pós-teste. O que

mostra que o treino da consciência fonológica contribui para a aquisição da leitura e da escrita até mesmo com crianças com dificuldades nesta aquisição.

Em 2008 Dambrowski, Martins, Theodoro e Gomes realizaram um estudo com 57 crianças do pré-escolar e concluíram que a consciência fonológica influencia no nível de escrita das crianças e que a estimulação desta habilidade auxilia na evolução da escrita.

Paulino (2009) realizou uma investigação com 100 crianças do 1º ano do ciclo do ensino básico sobre as implicações que a consciência fonológica tem na aprendizagem da leitura e concluiu que aquelas que no início do ano apresentavam melhores resultados nas tarefas fonológicas tiveram mais facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita. Este estudo vem reforçar a ideia de que a consciência fonológica prediz o sucesso ou insucesso na leitura e na escrita.

O estudo realizado por Reis, Faísca, Castro e Petersson (2010) revela que o contributo dos factores promotores da leitura difere ao longo da escolaridade, pois constatou-se que apesar da consciência fonológica permanecer como essencial para a exactidão e fluência da leitura, o seu peso decresce à medida que a escolaridade aumenta e outras variáveis como a nomeação rápida e o vocabulário ganham alguma importância.

Avaliação da consciência fonológica.

A avaliação da consciência fonológica visa despistar as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, promovendo o desenvolvimento de competências que facilitem esta aprendizagem. Os instrumentos de avaliação da consciência fonológica analisados variam na forma como são apresentados e no seu grau de complexidade. Estes abrangem a consciência fonológica, a consciência silábica (reconstrução, segmentação, manipulação, evocação e contagem silábica) e a consciência fonémica (reconstrução, segmentação, manipulação, evocação e contagem fonémica).

Existem vários instrumentos de avaliação da consciência fonológica entre os quais aqui se apresentam alguns organizados de forma cronológica:

Teste de Bruce de eliminação de fonema - este teste tem a capacidade de avaliar a eliminação de fonemas. É composto por 30 palavras trissilábicas extraídas de palavras familiares às crianças entre os 5 e os 6 anos e meio. É pedido à criança para suprimir um fonema no início, no meio ou no fim de uma palavra e pronunciar a palavra obtida. Durante a aplicação do teste o examinador escolhe aleatoriamente as posições dos fonemas suprimidos (Bruce, 1964).

Escala de maturidade mental de Colúmbia - EMMC – este instrumento pretende avaliar a capacidade mental das crianças e o seu grau de maturidade intelectual, permitindo, igualmente, avaliar possíveis perturbações do pensamento conceptual. Esta escala foi criada para ser utilizada, principalmente, com crianças que apresentam deficiências motoras, cerebrais ou verbais. Esta escala é constituída por um conjunto de desenhos facilmente reconhecidos pelas crianças, que reproduzem figuras geométricas, pessoas, animais, vegetais e objectos utilizados no dia-a-dia. Esta abrange tarefas de síntese, segmentação e manipulação silábica, aliteração, rima, síntese, segmentação e manipulação fonémica (Burgemeister, Blum, & Lorge, 1971).

CONFIAS – é um instrumento de avaliação sequencial e apresenta as tarefas de forma gradual. O grau de dificuldade do teste vai aumentando progressivamente. A aplicação deste instrumento possibilita a análise das capacidades fonológicas e a relação com as hipóteses de escrita (Ferreiro & Teberosky, 1991).

Prueba de segmentación lingüística - PSL – esta prova é composta por 73 itens agrupados em sete tarefas: segmentação léxica, separação de sílabas e fonemas nas palavras, omissão de fonemas nas palavras, reconhecimento se a sílaba inicial, mediana e final coincide com outra palavra; contagem das sílabas numa palavra; reconhecimento e pronúncia de uma palavra decomposta numa sequência de sílabas e omissão de sílabas nas palavras. Esta prova contém um caderno com uma série de desenhos (Jiménez & Ortiz, 1995).

Roteiro de avaliação da consciência fonológica - RACF – é composto por um conjunto de quinze itens elaborados para avaliar o fonema inicial, final e mediano das palavras. Este é um instrumento de avaliação inicial fundamental, uma vez que as dificuldades apresentadas pelas crianças podem ser entendidas como um indicativo de

possíveis problemas noutros domínios, bem como ao longo do processo de aquisição da leitura e da escrita (Santos, 1996).

Instrumento de avaliação da relação entre consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita - este instrumento é composto por 9 questões que visam avaliar os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita. As questões de 1 a 5 pretendem avaliar a consciência fonológica, enquanto as questões de 6 a 9 visam avaliar o nível de aquisição da linguagem escrita. Este instrumento deve ser aplicado individualmente e as crianças devem justificar as respostas dadas de forma a esclarecer o seu raciocínio (Maluf & Barrera, 1997).

Teste de perfil de habilidades fonológicas - PHF – este teste é apresentado sob duas formas: a Forma T (triagem escolar, a partir de 5 anos) e a Forma C (clínico, a partir de 7 anos). Este instrumento foi construído com a finalidade de fornecer dados sobre a capacidade da criança processar os aspectos fonológicos da língua e permite fazer uma triagem para identificar as possíveis dificuldades das crianças. Este teste é composto por três itens de treino e quatro de resposta e abrange tarefas de análise, adição, subtracção, substituição, rimas, rima sequencial, reversão silábica e imagem articulatória (Alvarez, Carvalho & Caetano, 1998).

Prova de consciência fonológica por produção oral - PCFO – o que pretende avaliar com esta prova é a capacidade que as crianças têm de manipular os sons da fala e de se expressar oralmente. Esta prova consiste em quarenta questões, divididas em dez blocos de quatro perguntas cada. Os blocos visam avaliar habilidades de síntese silábica e fonética, análise silábica e fonética, rima, aliteração, segmentação silábica e fonética e transposição silábica e fonética (Capovilla & Capovilla, 1998).

Fluência de segmentação de fonemas – DIBELS – este teste tem o objectivo de avaliar a fluência de segmentação de fonemas. É composto por 18 formulários distintos e consiste em 104 letras maiúsculas e minúsculas seleccionadas aleatoriamente. A aplicação é feita individualmente, e as crianças têm 1 minuto para nomear tantas letras quanto puderem na ordem que aparecem na página (Kaminski & Good, 1998).

Bateria de provas fonológicas - esta bateria é composta por seis sub-provas: duas de classificação, duas de manipulação e duas de segmentação. Cada uma destas tarefas apresenta dois níveis: o silábico e o fonético. Nas provas de classificação as

crianças seleccionam as palavras que se iniciam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema. Nas provas de manipulação o que se pretende é eliminar uma sílaba ou um fonema inicial de uma palavra apresentada oralmente e a pronúncia do que fica de cada palavra. As provas de segmentação consistem na análise das palavras apresentadas e a pronúncia de cada uma das sílabas ou fonemas que as compõem. Esta bateria de provas é apresentada com recurso a cartões, cujo objectivo é auxiliar a criança na realização das tarefas propostas (Silva, 2002).

Bateria de avaliação neuropsicológica de Coimbra – BANC – esta bateria integra três testes de consciência fonémica: um teste de eliminação e dois de substituição de fonemas. O teste de eliminação é constituído por 19 itens, onde se solicita à criança que pronuncie palavras familiares sem um determinado fonema. O teste de substituição está dividido em duas partes, a primeira compreende 19 itens e a segunda 17 itens, neste subteste a criança tem de pronunciar palavras familiares depois de ter substituído um ou mais fonemas (Albuquerque, Simões & Martins, 2011).

Programas de treino da Consciência Fonológica.

Diversos estudos têm provado que os programas de treino da consciência fonológica são cruciais para a aprendizagem da leitura e da escrita e por esse motivo destacam-se aqui alguns programas apresentados cronologicamente.

DaisyQuest – Universidade da Florida - Barker e Torgesen (1995) - este é um software que foi desenvolvido por investigadores da área da leitura nos Estados Unidos da América e foi projectado para melhorar as habilidades de leitura nas crianças pequenas. As habilidades que são melhoradas através deste programa são a consciência fonológica; as rimas; a identificação de sons no início, no meio e no fim das palavras e a mistura sons. Este programa baseia-se em habilidades de escuta e de reconhecimento de semelhanças ou diferenças entre as palavras apresentadas. As respostas são dadas através de cliques com o rato sobre as imagens ou ícones que surgem no ecrã. As crianças têm de escolher uma das oito personagens e explorar jogos onde identifiquem as rimas e as palavras com o mesmo início, meio ou fim.

Phonological Awareness Training - PAT - Wilson (1995) – este programa foi concebido para facilitar às crianças uma entrada rápida e fácil na leitura e na escrita. O nível inicial deste programa destina-se a crianças a partir dos 5 anos que já aprenderam a maioria dos sons e que já sabem associá-los aos símbolos do alfabeto. O nível um está indicado para crianças a partir dos 7 anos e ensina-as a ler, a escrever e a fazer analogias. O nível dois destina-se a crianças a partir dos 7 anos e caracteriza-se pela combinação de rimas para treinar a discriminação auditiva, melhorar a consciência dos sons das vogais nas palavras e permitir às crianças passar da consciência da rima para a consciência dos fonemas. O nível três destina-se a crianças com mais de 7 anos e visa ajudá-las a distinguir as sílabas, a ler e a soletrar palavras polissilábicas. O nível posterior, o das rimas, foi projectado para ajudar as crianças a desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura. As actividades apresentadas neste programa são particularmente úteis para as crianças com Dislexia. O programa pode ser aplicado com uma turma inteira, pequenos grupos ou individualmente com uma duração aproximada de 15 minutos diários.

Consciência Fonológica em Crianças Pequenas - Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (1998) - este programa foi concebido para estimular a consciência fonológica nas crianças que frequentam o jardim-de-infância. Através das actividades que este programa oferece as crianças devem ser capazes de identificar e produzir rimas, distinguir os sons que formam as palavras, ver a relação entre os sons, memorizar e estar atento a sequências de sons, identificar um som específico a partir de sons semelhantes, prestar atenção a diferenças entre o que espera ouvir e o que realmente ouve. Este programa é composto por 60 actividades de treino que devem ter uma duração aproximada de 15 a 20 minutos diários. Os autores deste programa referem os procedimentos que devem ser tidos em conta na selecção dos grupos de trabalho. Este programa tem a especificidade de servir como uma forma de oferecer uma avaliação contínua do progresso dos alunos.

Melhor Falar para Melhor Ler - Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos) - Viana (2002) – este programa foi concebido com o intuito de promover o desenvolvimento linguístico e (meta)linguístico das crianças num contexto geral de comunicação. Este programa destina-se a crianças que frequentem o jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. As

actividades propostas são a exploração de 52 histórias, a reflexão sobre a língua e o reconto das histórias. Na actividade de exploração das histórias o educador deve colocar algumas questões às crianças acerca da história ouvida, cita uma frase e as crianças têm de explicá-la. O educador solicita às crianças que seleccionem uma palavra nova de entre as sugeridas para explorar e construir frases com esta. Na actividade de reflexão sobre a língua o que se propõe é segmentar, substituir, omitir os sons iniciais, identificar os sons iniciais e finais, formar femininos, plurais e corrigir frases. Nas actividades de reconto é fundamental o educador estar atento às pistas de análise e reflexão provenientes das crianças, aproveitando-as. Este programa não tem um número de sessões pré-determinado, pois o principal objectivo da autora foi respeitar os projectos pedagógicos de cada jardim-de-infância, sendo que a mesma história pode ser trabalhada durante vários dias.

Programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas e fonémicas - Silva (2003) – o programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas é composto por 8 sessões de treino cuja estrutura se compõe em três tipos de jogos de treino: jogos de batimentos de sílabas; jogos de identificação de palavras e sílabas e jogos de superação de sílabas. O programa de treino fonológico com incidência nas unidades fonémicas é, igualmente, composto por 8 sessões de treino e compõe-se em quatro tipos de jogos: jogos de divisão de palavras em ataque e rima; jogos de identificação de palavras com base em fonemas iniciais idênticos; jogos de separação fonémica e jogos de supressão do fonema inicial. Alguns destes jogos apresentam material de apoio (cartões de imagens). A aplicação destes programas deve ser feita individualmente e num local calmo. Cada sessão tem uma duração aproximada de 15 minutos. Estes programas devem ser aplicados às crianças durante duas semanas.

Programa de intervenção ao nível das competências metafonológicas - Lima e Colaço (2010) – este programa é composto por tarefas directivas em que as crianças têm de responder, apenas, ao que lhes é solicitado, e por algumas tarefas espontâneas, em que a resposta é mais liberal. O programa segue uma lógica de dificuldade crescente, segundo a qual não podem ser adquiridas certas habilidades enquanto outras não estiverem consolidadas. Os materiais do programa encontram-se estruturados nos dois níveis de conhecimento fonológico: o silábico e o fonémico. Para o treino da consciência silábica são apresentadas 72 actividades que abrangem a identificação de

rimas; a discriminação das sílabas inicial, mediana e final comuns; a contagem de sílabas; a representação numérica e gráfica das sílabas; a segmentação e reconstrução lexical; o desdobramento lexical; a supressão e inversão de sílabas para formar novas palavras e a atenção e memorização auditiva sequencial. Para o treino da consciência fonémica apresentam-se 29 actividades dispostas pelas seguintes habilidades: identificação e discriminação de fonemas iniciais, intermédios e finais comuns; atenção/memória sequencial auditiva e visual.

Transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

A entrada no 1º ciclo do ensino básico, por ser um momento de transição, está repleta de sentimentos que vão desde a ansiedade, por parte da criança em conhecer a sala de aula, o professor novo e as novas tarefas, ao receio pelo que é desconhecido, à insegurança por ter perdido um espaço conhecido, um profissional de referência e as rotinas a que já estava habituada. Sim-Sim (2010) diz-nos que os profissionais da educação devem aproveitar este momento para tornar agradável a aprendizagem para a criança, dado que se perguntarmos a uma criança porque quer ir para a escola, a sua resposta será positiva e estará cercada de expectativas positivas em relação à aprendizagem de coisas novas. Esta autora refere, ainda, que se soubermos como agir nesta fase podemos contribuir para que a criança veja a escola como algo benéfico para o seu desenvolvimento.

O que se pretende, cada vez mais, é que a transição entre o jardim-de-infância e a escola seja benéfica e aposte numa continuidade entre níveis de ensino para que se promova o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças. Para isso, segundo Sim-Sim (2010), é necessária a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo: pais, professores, auxiliares da acção educativa, terapeutas, psicólogo e professor do ensino especial, de forma a se criarem pontes que levam ao desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, ao sucesso da aprendizagem da linguagem escrita.

Cada vez mais se utiliza o termo continuidade na transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico e para que esta se realize é necessário que os profissionais de cada um dos níveis de ensino conheçam o trabalho desenvolvido nos ciclos vizinhos.

Para que se processe esta continuidade é necessário apostar na formação dos profissionais que trabalham nesta fase e, como se pôde constatar, desde Fevereiro de 2007 que se realizaram alterações ao enquadramento jurídico da formação de professores com o Decreto-Lei n.º43/2007 do Diário da República, onde se sugere uma licenciatura em educação básica com uma organização de tronco comum para educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Efectuou-se esta alteração de forma a estabelecer uma unidade educativa para a faixa etária dos 0 aos 12 anos (Alarcão, Portugal, Sarmiento, Afonso, Gaspar, Vasconcelos & Roldão, 2008). Contudo sabemos a formação inicial não é suficiente, por isso, sugere-se que os docentes devem complementá-la com formação contínua em diferentes domínios de acordo com as necessidades encontradas.

Segundo Sim-Sim (2010) são os adultos que contribuem para que a imagem que as crianças têm da leitura e da escrita seja positiva ou negativa, por essa razão os profissionais da educação devem ter consciência de que as actividades de promoção da oralidade e da escrita que se fazem propositada e conscientemente no jardim-de-infância e nos primeiros anos da escolaridade básica são cruciais. O prazer de ouvir ler deve acompanhar a transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico e tanto no jardim-de-infância como na sala de aula deve-se dar continuidade às mesmas actividades pedagógicas para que desta forma as crianças se sintam mais seguras e não exista uma ruptura entre estes dois níveis de ensino.

Vários estudos que têm sido realizados neste âmbito revelam que as crianças quando transitam para o 1º ciclo apresentam um fraco desenvolvimento da consciência fonémica, apesar de se conhecerem as vantagens que esta traz para a aprendizagem da leitura e da escrita. Verificou-se que, ainda, não se aposta muito no treino desta habilidade, contudo Correia (2010) defende que os profissionais da educação devem estimular na criança a consciência de que os sons são unidades passíveis de serem identificadas, segmentadas e manipuladas, para que a aprendizagem da leitura e da escrita não se torne frustrante.

Pocinho (2007) refere que a escola do 1º ciclo do ensino básico deve fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, para que seja capaz de utilizar as suas competências leitoras na aquisição da informação, na organização do seu conhecimento e usufruto da leitura. Esta autora salienta que é crucial que as crianças leiam

fluentemente para desta forma extraírem rapidamente e sem dificuldades o significado do material escrito.

Ao iniciar o código alfabético a criança percebe que existem diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, tome-se como exemplo as catorze vogais orais que na escrita se representam por cinco vogais, por isso é que Freitas, Alves e Costa (2007) defendem que o professor deve aproveitar experiência linguística que a criança possui para iniciar a leitura e a escrita. Na opinião destas autoras o professor deve partir das propriedades fónicas da palavra, as que a criança domina nesta fase de transição, para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Estas autoras alertam-nos para o facto de não se poder trabalhar a oralidade e a escrita isoladamente, uma vez que explorar a forma como a oralidade é representada na escrita implica consciencializar as crianças para as suas relações e especificidades.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) “Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (p. 17). Pretende-se, assim, que a educação pré-escolar crie condições para que as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem e permita que estas reconheçam as suas possibilidades e os seus progressos. Por isso é que nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) se refere que “Os diversos contextos de educação pré-escolar são, assim, espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem” (p. 18).

Metas de Aprendizagem

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

Como o pré-escolar é, neste momento, frequentado por 90% das crianças portuguesas a entidade supra citada decidiu estipular, igualmente, metas referentes às aprendizagens que devem ser realizadas até o final desta primeira etapa da educação básica. Para o pré-escolar, por não ser de carácter obrigatório, nem abranger todas as crianças desde os três anos de idade, lançaram-se apenas metas finais e não metas intermediárias como nos três ciclos do ensino básico.

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

De entre as metas estipuladas para o pré-escolar destacamos as primeiras sete que se referem ao domínio da consciência fonológica e que definem que a criança no final da educação pré-escolar deve ser capaz de: produzir rimas e aliterações; segmentar palavras silabicamente; reconstruir palavras por agregação de sílabas e de fonemas; identificar palavras que começam ou terminam com a mesma sílaba; suprimir ou acrescentar sílabas a palavras; isolar e contar palavras numa frase.

No que concerne às “Metas de Aprendizagem” para o 1º ciclo do ensino básico, baseadas no Programa de Português do Ensino Básico (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura & Pinto, 2009), pudemos constatar que o domínio da decifração e escrita de palavras abarcam o subdomínio da consciência fonológica. Como metas finais para o 2º ano de escolaridade definiu-se que o aluno deve: suprimir, acrescentar ou trocar sons numa das sílabas da palavra; produzir palavras e pseudo-palavras através da manipulação de sons da fala; identificar grupos consonânticos no interior da palavra; alterar o acento da palavra gerando uma palavra nova ou pseudo-palavra; e identificar as sílabas que estão antes ou depois da sílaba tónica.

Como metas intermediárias estipulou-se que até o final do 1º ano de escolaridade o aluno deve: reconstruir palavras por combinação de sons da fala; segmentar foneticamente qualquer palavra; contar os fonemas de cada sílaba das palavras; identificar mudanças nas sílabas ou nas palavras por substituição, supressão ou adição de um som da fala; identificar grupos consonânticos em posição inicial na palavra; identificar a sílaba tónica.

Tendo em conta que se estipularam “Metas de Aprendizagem” o que se pretende, com este trabalho, é sensibilizar os educadores para que estas sejam

alcançadas por todas as crianças que estão em transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico, para que desta forma se efectue uma ponte entre estes dois níveis de ensino fazendo com que as crianças não sintam uma ruptura nesta fase da sua aprendizagem.

Capítulo 2 – Metodologia do Estudo Empírico

Objectivos

Este estudo é importante, na medida em que a partir da prática profissional se verifica que são muitas as crianças que revelam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Julga-se que se as crianças tiverem alguma sensibilidade linguística a aprendizagem tornar-se-á mais fácil e, por essa razão, um dos objectivos deste estudo é perceber a importância da consciência fonológica, como uma competência linguística a adquirir no pré-escolar para que as crianças tenham mais facilidade na aquisição da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico.

Com este trabalho pretende-se diagnosticar os níveis de consciência fonológica das crianças que estão em transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Pretende-se, ainda, implementar e validar um programa de desenvolvimento da consciência fonológica de forma a melhorar as competências linguísticas das crianças que frequentam a educação pré-escolar e avaliar a eficácia deste programa de treino.

Visa-se, igualmente, saber até que ponto o treino da consciência fonológica influencia positivamente na aquisição dos conhecimentos a longo prazo – 1º e 4º ano de escolaridade.

Objectivamos, ainda, analisar o efeito do género da criança e das habilitações académicas dos pais no nível de consciência fonológica.

As questões orientadoras deste trabalho são:

Qual é o nível de consciência fonológica na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico?

O treino da consciência fonológica aumenta o nível de consciência fonológica nas crianças?

O treino da consciência fonológica influencia positivamente na realização das provas de leitura e de ditado no final do 1º ano de escolaridade?

O treino da consciência fonológica influencia positivamente na aquisição dos conhecimentos em língua portuguesa e matemática no 4º ano de escolaridade?

A Figura 1 ilustra o conjunto de objetivos que se pretende atingir com a realização desta investigação (Figura 1).

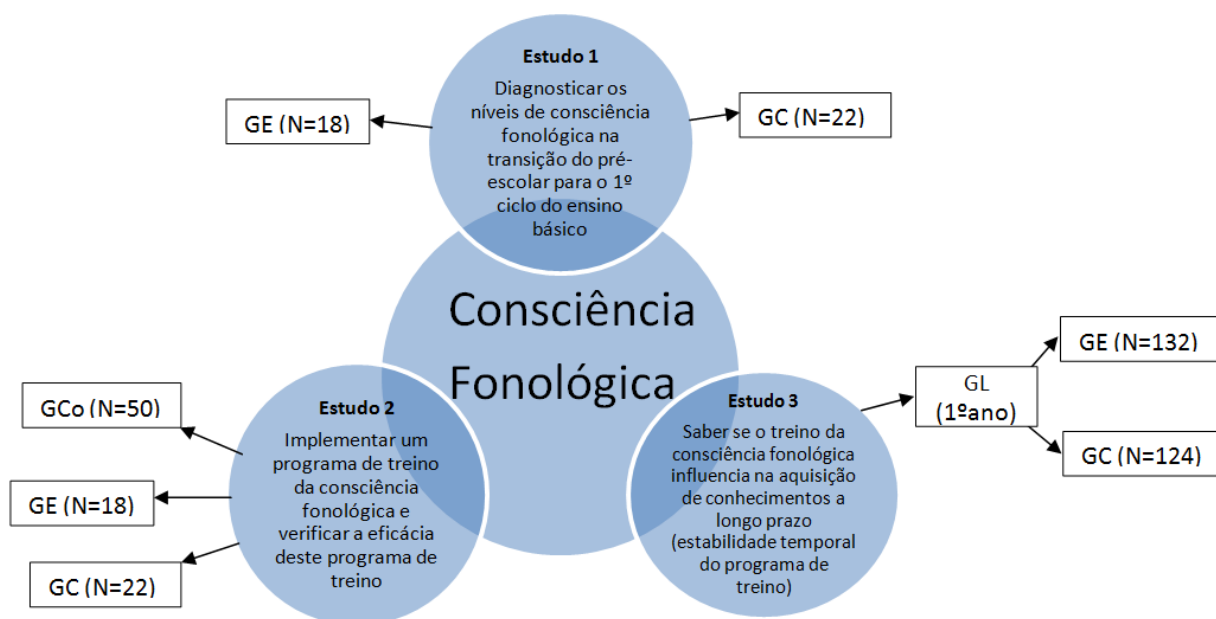


Figura 1. Design da Investigação.

Hipóteses e Variáveis.

As hipóteses formuladas foram as seguintes:

Hipótese 1: As crianças apresentam níveis médios de consciência fonológica.

Hipótese 2: As meninas obtêm resultados superiores na Prova de Segmentação Linguística (PSL) em relação aos meninos.

Hipótese 3: Elevadas habilitações dos pais influenciam positivamente os resultados na PSL.

Hipótese 4: O treino da consciência fonológica aumenta o nível de consciência fonológica.

Hipótese 5: As crianças do grupo experimental apresentam resultados mais elevados nas provas de leitura e de ditado no final do 1º ano de escolaridade do que as do grupo de controlo.

Hipótese 6: As meninas obtêm resultados superiores nas provas de leitura e de ditado no 1º ano de escolaridade, em relação aos meninos.

Hipótese 7: Elevadas habilitações dos pais influenciam positivamente na leitura e na escrita no 1º ano de escolaridade.

Hipótese 8: As crianças do grupo experimental apresentam resultados mais elevados em língua portuguesa e matemática nas provas de aferição do 4º ano de escolaridade do que as do grupo de controlo.

As variáveis deste estudo são:

Variáveis dependentes:

- consciência fonológica medida através da PSL;
- classificação obtida pelas crianças nas provas de leitura e ditado no 1º ano de escolaridade;
- classificação obtida pelas crianças nas provas de aferição no 4º ano de escolaridade.

Variáveis independentes:

- programa de treino.

Variáveis moderadoras:

- idade;
- género;
- habilitações académicas dos pais.

Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo foi quantitativa e quase experimental, segundo Ribeiro (2010) um estudo quase experimental é “uma variação dos estudos verdadeiramente experimentais (...) a variável independente é controlada, assim como muitos outros aspectos da investigação, mas os participantes podem não ser, por exemplo, distribuídos de modo aleatório pelos grupos” (p. 57). Optou-se por este modelo por não ser possível escolher aleatoriamente os sujeitos que constituirão a amostra.

Utilizou-se a versão 18.0 do programa *PASW* para fazer a análise estatística.

Realizaram-se testes *t* ou U de Mann-Whitney, ANOVA, Kolmogorov-Smirnov e Wilcoxon para análise das diferenças entre médias em amostras independentes normais ou anormais. A homogeneidade da amostra foi testada com o teste de aderência à normalidade de Kolmogorov-Smirnov. Realizou-se a Regressão Linear Simples e Múltipla, o Teste de Correlações de Pearson e post-hoc de Scheffé (Múltiplas Comparações).

Participantes.

Estudo 1 – Diagnóstico da consciência fonológica na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico.

A amostra deste estudo foi constituída por 90 crianças, 50 (55,6%) são do sexo feminino e 40 (44,4%) são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade. Destas crianças 41¹ crianças frequentam o ensino pré-escolar e as restantes 50 crianças frequentam o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

As crianças que frequentam o ensino pré-escolar provêm de duas turmas e instituições de ensino distintas, sendo a amostra composta por 40 crianças. As crianças do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico provêm de três turmas distintas e de dois estabelecimentos de ensino, esta amostra é constituída por 50 crianças. Estes estabelecimentos de ensino são portugueses, 2 públicos e 2 privados, da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Deste estudo fazem parte um grupo de comparação (N=50), um grupo experimental (N=18) e um grupo de controlo (N=22). As habilitações académicas dos pais estão distribuídas da seguinte forma: até o 4º ano de escolaridade 22 pais (24,4%), do 5º ao 9º ano de escolaridade 38 (42,2%), ensino secundário 19 (21,1%) e ensino superior 11 (12,2%). Quanto às habilitações académicas das mães verificamos que 15 mães (16,7%) têm até o 4º ano de escolaridade, 34 (37,8%) têm entre o 5º e o 9º ano, 21 (23,3%) possuem o ensino secundário e 20 (22,2%) possuem o ensino superior (Tabela 1).

¹ Deste grupo não se contabilizou uma criança com necessidades educativas especiais, porque não conseguiu realizar nenhuma das provas. No entanto, esta foi incluída em todas as actividades do Programa de Treino.

Estudo 2 – Validação de um programa de treino da consciência fonológica.

Deste estudo fazem parte 40 crianças que frequentam o ensino pré-escolar, 26 (65,0%) das quais são do sexo feminino e 14 (35,0%) são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

Estas provêm de duas turmas e instituições de ensino privadas da RAM. Deste estudo fazem parte o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC) do estudo 1.

As habilitações académicas dos pais estão distribuídas da seguinte forma: até o 4º ano de escolaridade 1 pai (2,5%), do 5º ao 9º ano de escolaridade 14 (35,0%), ensino secundário 14 (35,0%) e ensino superior 11 (27,5%). Quanto às habilitações académicas das mães verificamos que 7 (17,5%) têm entre o 5º e o 9º ano, 15 (37,5%) possuem o ensino secundário e 18 (45,0%) possuem o ensino superior (Tabela 1).

Estudo 3 – Influência do treino da consciência fonológica a longo prazo (estabilidade temporal).

A amostra inicial, em 2005, foi constituída por 418 crianças, 194 do sexo feminino e 224 do sexo masculino, 310 (74,2%) das quais com 5 anos e meio e 108 com 6 anos (25,8%) distribuídas por 14 estabelecimentos de educação pré-escolar portugueses, públicos e privados da RAM. A maioria dos pais (47,8%) possuía a escolaridade obrigatória ou menos, seguindo-se a licenciatura (22,6%), e depois o secundário completo (18,3%) ou incompleto (11,2%).

A análise estatística das diferenças entre os grupos experimental e de controlo mostrou que a amostra era homogénea relativamente às variáveis envolvidas na PSL, no entanto, considerou-se conveniente retirar os extremos (os participantes com valores inferiores a 1 desvio padrão e os participantes com valores superiores a 1 desvio padrão foram excluídos e totalizaram 128 crianças com 5 anos e meio e 34 com 6 anos).

A amostra final em 2011 (N=256), com metade de rapazes e metade de raparigas aproximadamente, foi dividida em 2 grupos aleatoriamente o GE (N=132) e GC (N=124), aos quais foram aplicadas provas de leitura e ditado no 1º ano de escolaridade. Verificou-se uma mortalidade de 4 % (Tabela 1).

Tabela1

Caracterização da amostra total por estudo

	2010/2011						GL (1º ano)			
	GCo		GE		GC		GC		GE	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Género</i>										
Feminino	24	48,00	6	33,34	20	90,91	57	45,96	64	48,48
Masculino	26	52,00	12	66,67	2	9,09	67	54,04	68	51,52
<i>Idade</i>										
4 anos e meio	0	,00	8	44,44	5	22,73	0	,00	0	,00
5 anos	0	,00	6	33,33	11	50,00	0	,00	0	,00
5 anos e meio	10	20,00	4	22,23	6	27,27	93	75,00	89	67,42
6 anos	28	56,00	0	,00	0	,00	31	25,00	43	32,58
6 anos e meio	12	24,00	0	,00	0	,00	0	,00	0	,00
<i>Habilitações dos pais</i>										
<= 4º ano	15	30,00	0	,00	0	,00	15	12,92	14	11,39
6º ano	16	32,00	0	,00	1	4,54	28	24,13	28	22,77
9º ano	11	22,00	0	,00	6	27,28	14	12,09	15	12,19
< 12º ano	1	2,00	3	16,67	1	4,54	16	13,79	16	13,01
12º ano	5	10,00	3	16,67	8	36,36	23	19,83	21	17,07
Ens. Superior	2	4,00	12	66,67	6	27,28	20	17,24	29	23,57

Este estudo abarca 346 crianças distribuídas em 4 grupos da seguinte forma:

Grupo Comparativo (GCo): Fazem parte deste grupo 50 crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) em 2 escolas do meio rural. A estas crianças foi aplicado o pré-teste - Prova de Segmentação Linguística – Forma A (PSL-A) de forma a verificar o nível de consciência fonológica nas crianças que terminaram o ensino pré-escolar, que ingressaram na escolaridade obrigatória e sem terem sido sujeitas a um programa de treino fonológico sistemático.

Grupo Experimental (GE): Deste grupo fazem parte 18 crianças que frequentam um estabelecimento urbano de educação pré-escolar. Ao GE foi aplicado, igualmente, a PSL-A seguindo-se a aplicação de um programa de treino da consciência fonológica e no fim aplicou-se o pós-teste - Prova de Segmentação Linguística – Forma B (PSL-B) para validar este programa.

Grupo de Controlo (GC): A amostra deste grupo inclui 22 crianças que frequentam um estabelecimento urbano de educação pré-escolar. Este grupo, ao contrário do grupo experimental não foi sujeito a uma intervenção nem teve

conhecimento desta, sendo-lhe aplicado o pré-teste (PSL-A) e o pós-teste (PSL-B) em datas equivalentes ao GE, para controlo da maturidade.

Grupo Longitudinal (GL): A amostra inicial, em 2005, deste grupo era constituída por 418 crianças distribuídas por 14 estabelecimentos de educação pré-escolar portugueses, públicos e privados da RAM. Deste grupo analisaram-se, em 2011, os resultados obtidos nas provas de leitura e de ditado no 1º ano de escolaridade e a amostra era constituída por 256 crianças distribuídas por 14 estabelecimentos de ensino urbano do 1º CEB.

Instrumentos.

Os instrumentos utilizados foram as Provas de Segmentação Linguística (Forma A e Forma B) e o Programa de Treino Fonológico correspondentes ao projecto “Do Berço às Letras” de Pocinho e Correia (2005).

Durante a sua adaptação houve necessidade de melhorar alguns itens tendo em consideração os seguintes critérios:

- a) Procurou-se que as palavras utilizadas fossem mais familiares às crianças e adequaram-se as imagens às palavras seleccionadas. Escolheram-se aquelas palavras que conduzissem a uma nomeação rápida;
- b) Evitou-se a repetição de palavras de forma a diversificar o vocabulário da criança e tentou-se, igualmente, evitar a memorização dos vocábulos utilizados;
- c) Tentou-se que o som das palavras fosse idêntico, nos jogos de identificação de sons semelhantes, para facilitar a sua discriminação sonora;
- d) Nas tarefas de contagem de sílabas, começou-se por apresentar palavras monossilábicas e dissilábicas, passando posteriormente às polissilábicas; nestas tarefas, por não haver acordo entre especialistas da área da linguística se o ditongo final se separa ou não, evitou-se a utilização de palavras cujas sílabas finais fossem ditongos (ex. papagaio, família, melancia, armário);
- e) Sabendo que as crianças têm mais facilidade em omitir o som inicial em tarefas de omissão de sílabas e fonemas nas palavras, optou-se por apresentar primeiramente estas tarefas de forma a graduar a sua dificuldade;

- f) Por se saber que as tarefas em que as crianças apresentam mais dificuldades são as tarefas fonémicas, resolveu-se colocar na maioria das sessões uma tarefa de análise fonémica;
- g) Na tarefa de separação de sílabas e fonemas nas palavras incluiu-se para cada item quatro palavras, com o intuito de diminuir a probabilidade de acerto aleatório por parte da criança, sendo incluídas apenas palavras dissilábicas e trissilábicas. Procurou-se, igualmente, distribuir de forma equitativa o grau de dificuldade colocado pelas propriedades acústicas dos fonemas iniciais.
- h) De modo a evitar o efeito de aprendizagem, decidiu-se colocar actividades diferentes nas Forma A e Forma B da Prova de Segmentação Linguística, contudo o número de elementos são idênticos, com o intuito de oferecer as mesmas possibilidades de erro nas duas aplicações;
- i) Para facilitar ao examinador a visualização da resposta que deve considerar acerto ou erro na PSL, colocou-se, tanto do pré-teste como do pós-teste, as sílabas que correspondem à resposta correcta a negrito.

Tanto a revisão da literatura como as questões orientadoras desta investigação mostram que os instrumentos utilizados são os mais adequados para a recolha de dados relativa à consciência fonológica.

Prova de Segmentação Linguística.

A PSL é composta por 73 itens agrupados em sete tarefas. Esta prova contém um caderno com uma série de desenhos que serve de suporte para as tarefas II, III e VII. Esta prova possui uma folha de registo individual da prova (Anexo 1) e uma folha pontuação (Anexo 2). A cada resposta certa é atribuído um ponto e os erros são cotados com zero pontos. A cotação de cada tarefa pode variar entre 0 e 10 pontos, com a excepção da tarefa III que pode variar entre 0 e 14 pontos e a tarefa IV que pode variar entre 0 e 20 pontos.

As tarefas que fazem parte desta prova são as seguintes: Tarefa I - Segmentação léxica; Tarefa II - separação de sílabas e fonemas nas palavras; Tarefa III - omissão de sílabas e fonemas nas palavras; Tarefa IV - reconhecimento da sílaba inicial e/ou final

coincidente entre palavras; Tarefa V - contagem das sílabas numa palavra; Tarefa VI - palavras decompostas numa sequência de sílabas e Tarefa VII - omissão de sílabas indicadas nas palavras.

Segue-se uma descrição deste instrumento e respectivas tarefas utilizadas na avaliação da consciência fonológica das crianças que fazem parte da amostra.

Convém referir que em todas as tarefas propostas o examinador só apresenta os itens de avaliação quando a criança compreendeu o jogo proposto.

Em todos os jogos se a criança não entender o jogo o examinador deve escolher outro exemplo similar ao anterior e repetir de novo o mesmo procedimento.

O examinador deve assegurar-se que a criança identifica correctamente o nome das figuras apresentadas. Caso contrário, diz à criança o nome correcto da figura.

Segmentação Léxica - A tarefa de Segmentação Léxica consiste na apresentação de orações ao nível oral, onde a criança tem que reconhecer o número de palavras que estão contidas numa frase, ajudando-se para o efeito, com os dedos da mão, palmas ou toques com a mão na mesa.

As frases não possuem um suporte visual e às crianças são dadas as seguintes instruções verbais: “Vamos fazer um jogo. Vou-te dizer umas frases e tens que adivinhar quantas palavras tem. O primeiro jogo faço eu. Presta atenção. Vou dizer a frase “João corre”. - Quantas palavras tem esta frase? Duas. Esta frase tem duas palavras “João corre”. Já sabes em que consiste o jogo?”.

Depois da criança compreender o objectivo do jogo, o examinador deve fornecer as seguintes instruções: “Vamos agora jogar com outras frases, mas desta vez não te vou ajudar. Agora vais ter que fazer sozinho. Vais escutar uma frase e tens que adivinhar quantas palavras tem a frase”.

A partir deste momento o examinador não deve facilitar ajuda à criança e apresentam-se as frases, uma após outra. Depois pergunta-se à criança o número de palavras que a frase contém. Só se considera acerto quando a criança identifica o número exacto de palavras, se tal não acontecer considera-se erro.

Separação de sílabas e fonemas nas palavras - Os jogos baseados na separação de fonemas nas palavras consistem na procura das palavras que contêm o fonema vocálico ou sílabas indicados pelo examinador na posição inicial ou final.

Identificação do fonema vocálico inicial: As tarefas de análise do fonema vocálico inicial visam identificar numa série de desenhos aquele que se inicia pelo

fonema indicado pelo examinador. Às crianças são ministradas as seguintes instruções: “Vamos fazer outro jogo. Olha para estas figuras e diz-me o nome de cada uma delas. - Bem, aqui está um “sino”, uma “igreja”, uns “óculos” e um “caracol”. Agora vamos adivinhar qual destes desenhos começa por “i”. Será que “sino” Começa por “i”? Não! Não começa por “i”. Agora vemos uma “igreja”. Começa por “i”? Sim! Começa por “i”. Depois vemos uns “óculos”. Começa por “i”? Não! Não começa por “i. Começa por “ó” e não por “i” E agora vemos um “caracol”. Começa por “i”? Não. Também não começa por “ca” (Figura 2).

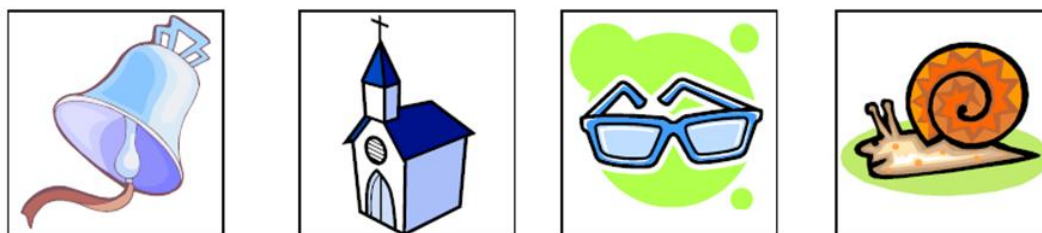


Figura 2. Exemplo de uma tarefa tipo II: Separação de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino).

Depois prossegue-se com os itens de treino fornecendo as seguintes instruções: “Vamos ver outros desenhos. Temos uma “faca”, um “galo”, um “tractor” e um “pincel” Agora vamos adivinhar qual é a figura que começa pelo som “ffff”. Primeiro vemos uma “faca”. Começa por “fff”. Sim! “faca” começa pelo som “fff”. Agora, vemos um “galo”. Começa por “fff”? Não começa por “fff“, começa por “ggg“. Também vemos um “tractor”. Começa por “fff”? Não! “tractor” não começa pelo som “fff“, começa pelo som “ttt“. E temos um “pincel”. Começa pelo som “fff”? Não! “pincel” não começa por “fff“, mas começa por “ppp” (Figura 3).

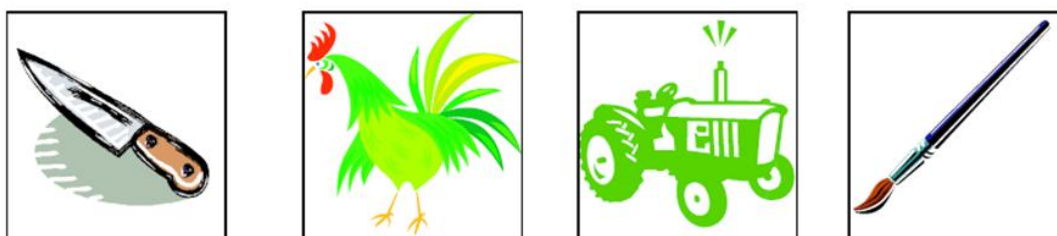


Figura 3. Exemplo de uma tarefa tipo II: Separação de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino).

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

Identificação do fonema vocálico e sílaba finais: Seguidamente apresenta-se uma tarefa de treino e fornecem-se as instruções: “Agora adivinha qual destes desenhos termina em “a”? “Sino” termina em “a”? Não! “sino” termina em “u”. “Igreja” termina em “a”? Sim! Termina em “a”. E “óculos” termina em “a”? Não, não termina em “a”. Termina em “us”. E “caracol”? “Caracol” termina em “a”? Não! “caracol” termina em “ól” (Figura 4).

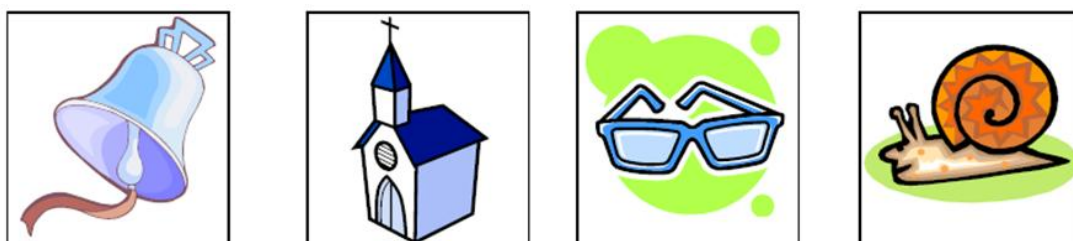


Figura 4. Exemplo de uma tarefa tipo II - Separação de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino).

Nesta tarefa de treino o examinador dá as seguintes instruções: “Adivinha agora qual destes desenhos termina em “lu“. “Faca” termina em “lu”? Não! Termina em “ca”. E “galo”? Termina em “lu”? Sim! “galo” termina em “lu”. E “tractor” termina em “lu”? Não, não termina em “lu”. Termina em “or”. E “pincel”? “pincel” termina em “lu”? Não! “pincel” termina em “el” (Figura 5).

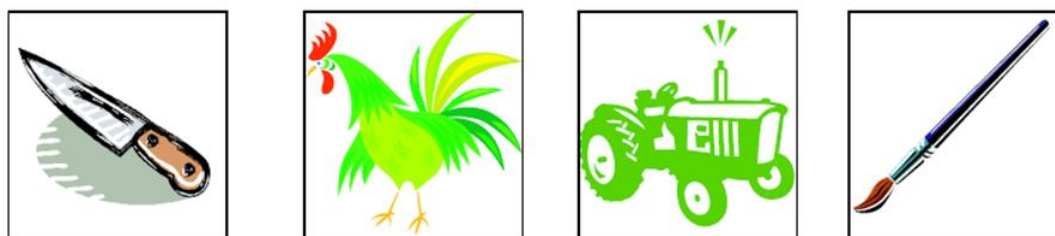


Figura 5. Exemplo de uma tarefa tipo II: Separação de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino).

O examinador ao ver que a criança compreendeu o jogo deve fornecer as seguintes instruções: “Muito bem. Entendeste o jogo? Agora vou-te mostrar outras figuras e tu vais adivinhar o que eu te perguntar”. Considera-se acerto, apenas, quando a criança identifica a figura que corresponde ao som indicado. Quando esta hesita e indica duas figuras é considerado erro.

Omissão de sílabas e fonemas nas palavras - Os jogos de omissão de sílabas e fonemas nas palavras consistem em nomear séries de desenhos omitindo a sílaba inicial e/ou final e o fonema vocálico inicial. Os itens correspondentes a esta tarefa são constituídos por palavras dissilábicas e trissilábicas.

Omissão da sílaba final: Esta tarefa consiste na nomeação de uma série de desenhos e omissão da última sílaba que constitui uma palavra. Às crianças são ministradas as seguintes indicações: “Vou-te ensinar um jogo novo. Olha para estas figuras. Temos a “chuva” e uma “camisa”. Agora, vais ter que me dizer o nome de cada figura, mas sem dizer o último bocadinho. Primeiro vemos a “chuva”. Mas só dizemos “chu”. Não dizemos “va” porque “va” é o final da palavra. Agora vemos uma “camisa”. Diz-me o nome da figura sem dizer o último bocadinho. Só tens que dizer “cami”. Não podes dizer “za” porque “za” é o último bocadinho. Entendeste o jogo?” (Figura 6).

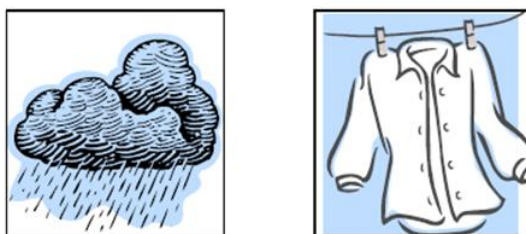


Figura 6. Exemplo de uma tarefa tipo III: Omissão de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino).

Fornecem-se as seguintes indicações: “Então vou-te mostrar mais figuras e tu vais-me dizer o nome dessas figuras mas sem dizer o último bocadinho”. Só é considerado acerto quando a criança omite, apenas, a última sílaba da palavra. Quando esta omite apenas o primeiro som é considerado erro e não terá pontuação.

Omissão do fonema vocálico inicial: Esta actividade baseia-se na nomeação de uma série de desenhos e omissão do fonema inicial, às crianças são fornecidas as seguintes instruções verbais: “Agora vamos jogar ao jogo de dizer o nome das figuras,

mas sem dizer o princípio. Olha para esta figura. É uma “ovelha”. Diz tu “ovelha”. Agora, diz-me o nome da figura, sem dizer o “ó”. Sim, é “velha”. Diz outra vez. Olha para esta figura. São umas “uvas”. Diz tu “uvas”. Agora diz-me o nome da figura sem dizer o “u”. Sim, é “vas”. Diz outra vez” (Figura 7).

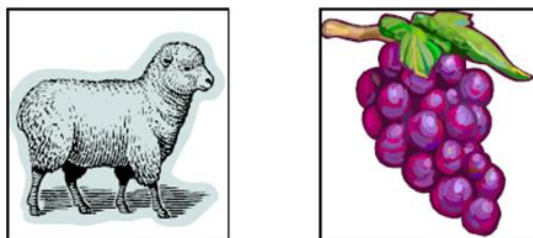


Figura 7. Exemplo de uma tarefa tipo III: Omissão de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino).

Só pode ser considerado acerto quando a criança omite, apenas, o primeiro som, quando a criança omite as duas primeiras sílabas é considerado erro.

Omissão da sílaba inicial: Aqui as crianças têm de, numa série de desenhos, omitir a primeira sílaba de uma palavra. Providenciam-se as seguintes instruções: “Agora vamos jogar ao tirar o primeiro bocadinho do nome das figuras. Olha para esta figura. É um “sapato”. Diz tu... “sapato”! Agora diz-me o nome da figura sem dizer “sa”. Sim...é ”pato”. Diz outra vez “pato”. Olha para esta figura. O que é? É um “prego”! Diz tu “prego”. Agora diz-me o nome da figura sem dizer “pré”. Tu tens que dizer “gu”. Diz outra vez o nome do desenho sem dizer “pré” (Figura 8).

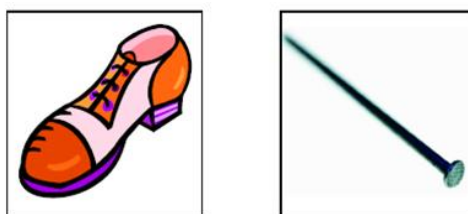


Figura 8. Exemplo de uma tarefa tipo III: Omissão de Sílabas e Fonemas nas Palavras (Item de treino).

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

Reconhecimento da sílaba inicial e/ou final coincide com a de outra palavra - Nesta tarefa de reconhecimento da sílaba inicial e/ou final que coincide com a de outra

palavra são apresentados pares de palavras a nível oral e a criança tem que reconhecer e identificar em pares de palavras dissilábicas se começam pela mesma sílaba, em pares de palavras dissilábicas e trissilábicas se terminam com a mesma sílaba.

Reconhecimento da sílaba inicial coincidente com outra palavra: Nesta tarefa as crianças têm de perante pares de palavras identificar as que possuem a sílaba inicial coincidente com a de outra palavra. Às crianças são fornecidas as seguintes directrizes: “Agora vamos jogar com palavras. Ouve, que eu te vou dizer duas palavras. Está atento para veres se têm algum bocadinho igual. Presta atenção: “caaaapa – caaarro”. Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então o bocadinho igual é “caaa”. Já sabes como se joga?”. “Agora, vou-te dizer mais palavras para que tu me digas se tem algum bocadinho igual”. Se a criança responde afirmativamente, faz-se a seguinte pergunta: “Qual é o bocadinho?”. Para que a criança entenda melhor a sílaba coincidente, o examinador deve prolongar a pronúncia daquela sílaba que é idêntica em ambas as palavras.

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

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

Prossegue-se a prova referindo: “Agora, vamos jogar com palavras. Eu digo-te duas palavras e tu dizes-me se têm algum bocadinho igual. Agora vais ter que me dizer se acabam de forma igual. “Sobrinhoouo-apanhoouo” têm algum bocadinho igual? Em que são parecidas? Terminam em “nhu”. As palavras terminam de forma igual. As palavras terminam em “nhu”.

Se a criança compreender as instruções continua-se com a avaliação dizendo: "Agora vou-te dizer mais palavras para que tu me digas se têm o último bocadinho igual e em que são parecidas. Entendeste o jogo? É muito parecido com o que fizemos antes". É considerado acerto quando a criança identifica a parte da palavra que é semelhante. Se referir, apenas, a última sílaba é considerado erro.

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

O examinador deve dizer as palavras de treino, silabando e acompanhando cada sílaba com uma palma. Posteriormente as palavras vão-se apresentando uma após outra, depois da apresentação de cada palavra, pergunta-se à criança quantas partes têm e não se fornece qualquer ajuda. É considerado acerto quando a criança identifica o número exacto de sílabas e faz a divisão correcta das sílabas. Se a criança identificar o número de sílabas, mas fizer a divisão incorrectamente é considerado erro.

Reconhecimento e pronúncia de uma palavra decomposta numa sequência de sílabas - Esta tarefa consiste em apresentar palavras dissilábicas e trissilábicas decompostas em sílabas e mantendo um intervalo de separação constante entre elas de 3 segundos. A criança tem que reconhecer e pronunciar as palavras que se formam com elas. Às crianças são facultadas as seguintes directrizes: "Agora, vamos fazer outro jogo. É um jogo em que tens que adivinhar a palavra que é. Presta atenção. Escuta agora o que te vou dizer: "bo---la". Que palavra é? A palavra é "bola". Muito bem: Agora ouve o que te vou dizer para ver se adivinhas "ga---rra---fã". Qual é a palavra? A palavra é "garrafa". Percebeste o jogo?". "Bem, agora tens que estar muito atento. Primeiro vais ouvir e logo a seguir vais-me dizer a palavra que é."

Vamos apresentando as palavras decompostas em sílabas, uma após outra. Só pode ser considerado acerto quando a criança diz a palavra sem ser silabada.

Omissão de sílabas nas palavras - A tarefa de omissão de sílabas nas palavras consiste em nomear séries de imagens omitindo a sílaba que o examinador indica, que pode estar na posição inicial ou final em palavras dissilábicas, trissilábicas e

polissilábicas. São dadas as seguintes directrizes às crianças: “Vou-te ensinar um jogo novo. Presta atenção a estes desenhos. Vais-me dizer o nome de cada um deles. Bem, aqui está um “mapa”, uma “cama”, uma “maçã” e um “macaco”. Agora tens que me dizer o nome de cada figura sem dizer “ma”. Primeiro vemos um “mapa”. Então se tirarmos o “ma” só podemos dizer “pa”. Agora vemos uma “cama”. Se tirarmos o “ma” como dizemos? Temos que dizer “ca”. Agora vemos uma “maçã”. Se tirarmos o “ma” como dizemos? Dizemos “çã”. Agora vemos um “macaco”. Se tirarmos o “ma” como dizemos? Dizemos “caco”. Entendeste o jogo?” (Figura 9).

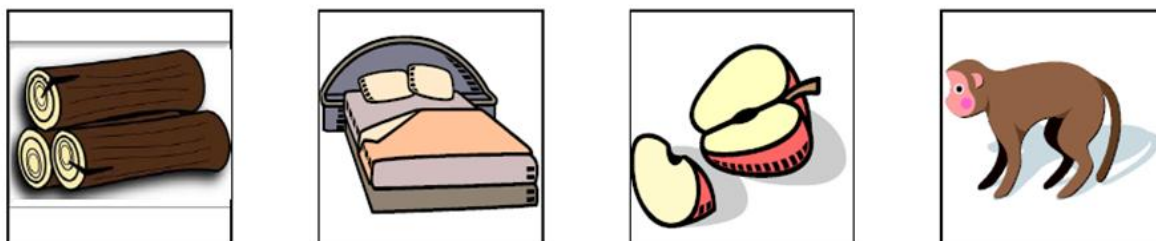


Figura 9. Exemplo de uma tarefa tipo VII: Omissão de Sílabas indicadas nas Palavras (Item de treino).

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

Para evitar o efeito de aprendizagem, as PSL (A e B) eram idênticas, tendo o mesmo número de elementos, com a finalidade de oferecer as mesmas possibilidades de erro nas duas aplicações. Os itens de avaliação foram formulados da mesma maneira referindo-se aos mesmos conteúdos, com o mesmo nível de dificuldades. Os testes eram semelhantes no que se refere ao tipo de tarefas e à sua estrutura, alterando-se apenas os vocábulos e as frases fornecidas.

Fiabilidade da PSL.

Sabendo que a fiabilidade é um requisito indispensável à aplicação de qualquer instrumento de medida, utilizou-se o programa “Reliability Statistics” do PASW para calcular o coeficiente de fiabilidade da prova e obteve-se um valor Alpha de Cronbach de 0,94. No estudo realizado por Pocinho e Correia (2005) obtiveram 0,95, pelo que se pode considerar uma elevada fiabilidade.

Programa de Treino da Consciência Fonológica.

Este programa de treino da consciência fonológica compõe-se em 8 sessões desdobradas em 7 tipos de jogos: jogos de segmentação léxica; jogos de separação de fonemas nas palavras; jogos de omissão de sílabas e fonemas nas palavras; jogos de reconhecimento da sílaba inicial e/ou final coincidente entre palavras; jogos de contagem das sílabas numa palavra; jogos de palavras decompostas numa sequência de sílabas e jogos de omissão de sílabas indicadas nas palavras.

1ª Sessão

Jogo de segmentação léxica: este jogo consiste na identificação das palavras que compõem uma frase. No início deste jogo o examinador deve dizer à criança: “Vamos ver quantas palavras tem esta frase. Eu vou-te dizer uma frase que tu vais escutar com atenção. Depois vais repetir e ver quantas palavras tem.” Quando a criança repetir a frase deve verificar em quantas palavras se compõe. Caso a criança não acerte, o examinador deve modelar a operação e pedir que a criança a repita a seguir a si. Exemplo: “Hoje está sol. Quantas palavras tem esta frase? Esta frase tem três palavras: “Hoje”, “está”, “sol”.

Jogo de separação de fonemas nas palavras: o examinador deve pronunciar a palavra que corresponde a cada imagem para que a criança a possa identificar. De seguida, fornece as seguintes instruções: “Estão aqui quatro figuras que te vou dizer o que são. O que quero que tu faças, é que me digas quais são as duas imagens que começam pelo mesmo som”. Sempre que a criança erre qualquer uma das sequências pede-se que explique como chegou a essa conclusão. Caso persista o erro, o examinador deve modelar a operação ensinando à criança os sons pelos quais esta deve identificar as palavras. Neste jogo pretende-se que a criança identifique palavras que se iniciam por vogais (Figura 10). Neste jogo de Jogo de Separação de Fonemas nas palavras o examinador deve dizer: “Repete comigo cada uma das palavras (a-bacaxi / ir-mã / a-bóbora / ó-leo). Agora aponta para as duas figuras que começam com o mesmo som”. O mesmo procedimento se deve repetir para a consoante “r” (Figura 11).



Figura 10. Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação de vogais semelhantes).

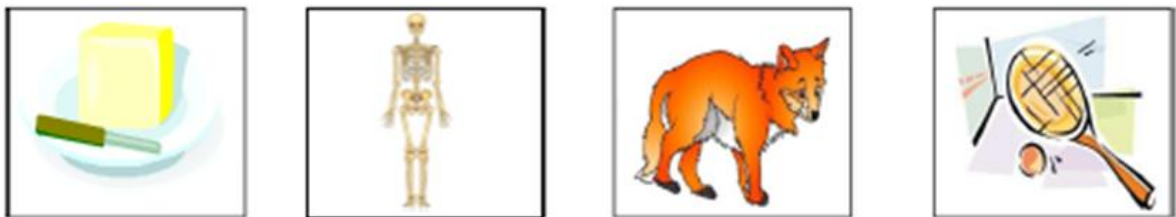


Figura 11. Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação da consoante “r” no início das palavras).

2ª Sessão

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

Jogo de separação de sílabas e fonemas nas palavras: O examinador deve levar as crianças a identificar as palavras cujas palavras se iniciam pelo som “d” (Figura 12). No jogo seguinte o examinador deve levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras terminam pelo fonema “u” (Figura 13).

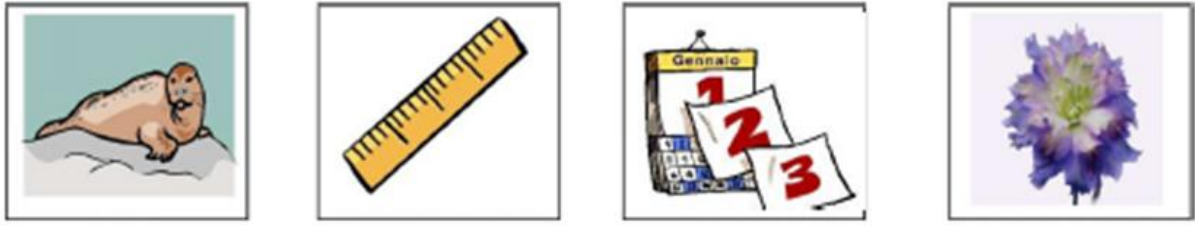


Figura 12. Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “d” no início das palavras).



Figura 13. Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “u” no fim das palavras).

3ª Sessão

Jogo de separação de fonemas nas palavras: nesta tarefa o examinador deve levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras se iniciam pelo som “f” (Figura 14) e no jogo seguinte identificar as palavras que terminam pelo fonema “a” (Figura 15).



Figura 14. Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “f” no início das palavras).



Figura 15. Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “a” no fim das palavras).

Jogo de reconhecimento de sílabas coincidentes entre palavras: este jogo consiste na identificação de sílabas iniciais que coincidem em diferentes palavras. O examinador deve dizer quatro palavras e a criança terá de identificar se a sílaba inicial é coincidente e se for terá de identificar a sílaba idêntica. Deve-se prolongar a pronúncia da sílaba idêntica em ambas as palavras. Este jogo não apresenta suporte visual pelo que se deve levar a criança a focar a sua atenção no som das palavras. Exemplo: “Presta atenção, “maala – maata”. Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então o bocadinho igual é “má”.

4ª Sessão

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

Jogo de separação de fonemas nas palavras: O examinador deve levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras se iniciam pelo som “v” (Figura 16).



Figura 16. Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “v” no início das palavras).

Jogo de omissão de sílabas e fonemas nas palavras: neste jogo o examinador explica à criança que existem palavras que, quando tiramos o primeiro bocadinho (primeira sílaba) ficamos com outra palavra que estava escondida. De seguida dá um exemplo: “Na palavra “fivela”, se tirarmos o primeiro bocadinho, ficamos com a palavra? “Vela”, muito bem” (Figura 17). Se a criança não entendeu a mecânica da supressão da sílaba inicial, o examinador deve explicar novamente, com o mesmo exemplo e se mesmo assim a criança falhar nas séries seguintes, deve pedir à criança que na palavra, identifique a primeira sílaba. Então, o examinador enuncia a primeira sílaba e a criança deve pronunciar a nova palavra sem a primeira sílaba pronunciada.



Figura 17. Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas e Fonemas nas Palavras (omissão da primeira sílaba).

5ª Sessão

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

Jogo de separação de fonemas nas palavras: Aqui o examinador deverá levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras terminam pelo som “i” (Figura 18).



Figura 18. Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “i” no fim da palavra).

Jogo de omissão de sílabas e fonemas nas palavras: neste jogo o examinador deve levar as crianças a omitir a sílaba inicial e a descobrir palavras novas que estão escondidas. Este jogo ao contrário do que foi realizado anteriormente não possui suporte visual. Exemplo: “Na palavra “espinha”, se retiramos o primeiro bocadinho, ficamos com a palavra? “pinha” muito bem”.

6ª Sessão

Jogo de contagem de sílabas: nesta actividade as crianças devem contar o número de sílabas que compõem uma palavra, através das seguintes instruções: “Vamos ver quantos bocadinhos tem a palavra mão. “Mão” quantos bocadinhos tem? Tem um: “mão”. Muito bem”.

Jogo de identificação da sílaba coincidente: esta tarefa consiste na identificação de uma sílaba coincidente entre duas palavras. O examinador deve prolongar a pronúncia daquela sílaba que é idêntica nas palavras. Os pares de palavras vão-se apresentando um a um. Depois de se apresentar dois pares de palavras, pergunta-se à criança se têm algum bocadinho igual e pede-se que identifique qual é esse bocadinho. O examinador deve dizer à criança: “Presta atenção. “vacaaa – focaaa”.Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então, o bocadinho igual é “cá”.

Jogo de omissão de sílabas indicadas nas palavras: este jogo baseia-se na omissão de uma sílaba indicada pelo examinador. O examinador mostra as imagens e ajuda a criança na identificação das mesmas. Seguidamente indica o som que as crianças devem omitir em cada uma das palavras. Exemplo: “Aqui está uma “maçã”, uma “lima”. Agora tens que me dizer o nome de cada figura sem dizer “ma”. Primeiro temos uma “maçã”. Se tirarmos o “ma” só podemos dizer “çã”. Agora vemos uma “lima”. Se tirarmos o “ma” como fica? Temos que dizer “li” (Figura 19)”.

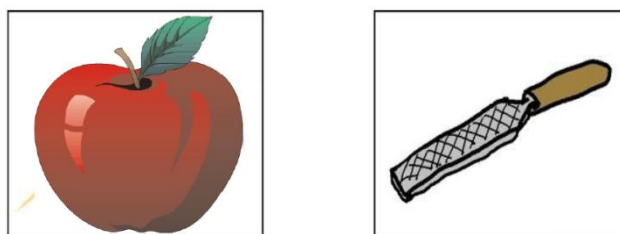


Figura 19. Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas indicadas nas Palavras (omissão do som “ma”).

7ª Sessão

Jogo de separação de sílabas e fonemas nas palavras: neste jogo as crianças devem identificar as imagens cujas palavras terminam pelo som “ó” (Figura 20).



Figura 20. Exemplo de um Jogo de Separação de Fonemas nas Palavras (identificação do fonema “ó” no fim das palavras).

Jogo de omissão de sílabas e fonemas nas palavras: o examinador deve instruir a criança para pronunciar uma palavra sem a primeira sílaba. Exemplo: “Na palavra “Diana”, se retiramos o primeiro bocadinho, ficamos com a palavra? “Ana” muito bem”.

Jogo de identificação da sílaba coincidente: os procedimentos são os mesmos que para o jogo realizado na sessão anterior, pelo que as crianças devem identificar as sílabas coincidentes entre quatro palavras. Exemplo: “Presta atenção. “dinheirooo / pêroo”.Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então, o bocadinho igual é “ru”.

8ª Sessão

Jogo de omissão de sílabas indicadas nas palavras: nesta actividade o examinador deve levar as crianças a omitir o som “ru” (figura 21). Exemplo: “Aqui está uma “ruela”, uma “ruleta” e uma “romã”. Agora tens que me dizer o nome de cada figura sem dizer “ru”. Primeiro temos uma “ruela”. Se tirarmos o “ru” só podemos dizer “ela”. Agora vemos uma “ruleta”. Se tirarmos o “ru” como fica? Temos que dizer “leta”. “Romã” se tirarmos o “ru”, fica “mã” (Figura 21).



Figura 21. Exemplo de um Jogo de Omissão de Sílabas Indicadas nas Palavras (omissão do som “ru”).

Jogo de identificação da sílaba coincidente: neste jogo as crianças devem identificar as sílabas coincidentes entre os dois pares de palavras. Exemplo: “Presta atenção. “melão / leilão”. Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então, o bocadinho igual é “lão”.

Jogo de omissão de sílabas e fonemas nas palavras: nesta tarefa as crianças devem omitir a sílaba final. O examinador dá um exemplo: “Presta atenção: na palavra “esquilo”, se retiramos o último bocadinho, ficamos com a palavra “esqui”. Se a criança não entendeu a mecânica da supressão da sílaba final, o examinador deverá explicar novamente, com o mesmo exemplo. Depois se mesmo assim a criança falhar nas séries seguintes, deverá pedir à criança que na palavra, identifique o último bocadinho. O examinador enuncia a última sílaba e a criança deverá pronunciar a nova palavra.

Procedimentos

Para poder ter contacto com os participantes solicitou-se a autorização ao Director Regional da Administração Educativa (Anexo 3).

As direcções das instituições escolares foram contactadas e apresentou-se um pedido de autorização (Anexo 4) para a realização do presente estudo, explicitando os objectivos e as respectivas formas de actuação.

Solicitou-se a autorização aos Encarregados de Educação (Anexo 5), de modo a que seus educandos pudessem integrar um estudo científico sobre a consciência fonológica, focando os respectivos procedimentos e objectivos da investigação, onde se garantiu o anonimato e a confidencialidade de todas as informações. É de salientar que todos os encarregados de educação das crianças que foram propostas para amostra deste estudo autorizaram que os seus educandos participassem no estudo. A investigadora deu feedback dos resultados da PSL-A e PSL-B aos encarregados de educação através de um relatório escrito individual (GE).

Para avaliar a consciência fonológica das crianças que compõem a amostra utilizou-se a Prova de Segmentação Linguística (Forma A e Forma B). De forma a poder aplicar a prova entre Outubro e Novembro de 2010 foram contactadas as entidades no início do respectivo mês. A aplicação desta prova no 1º ano de escolaridade foi em Outubro de 2010, porque tinha de ser realizada antes dos alunos

iniciaram a leitura e a escrita. No pré-escolar, a aplicação da prova foi efectuada em Novembro de 2010 (pré-teste) e Abril de 2011 (pós-teste).

Torna-se importante referir que foram realizados testes piloto a oito crianças. Estas foram sujeitas às mesmas actividades que as crianças que fazem parte da amostra com o intuito de testar a sua viabilidade e verificar se apreendiam bem as directrizes fornecidas. Estas crianças frequentam o mesmo jardim-de-infância que as crianças do grupo de controlo. Solicitou-se aos encarregados de educação destas crianças a autorização para aplicação dos testes. Importa salientar que estas crianças a quem foi realizado o teste piloto não fazem parte da amostra.

O GE foi submetido ao treino da consciência fonológica entre os meses de Janeiro a Março de 2011.

Em Junho de 2011 pretendeu-se efectuar a análise dos dados do GL referentes aos resultados das provas de aferição dos alunos do 4º ano que fazem parte do projecto da Direcção Regional de Educação (DRE) e Universidade da Madeira (UMa) “Do Berço às Letras”. Estas crianças faziam parte da primeira intervenção do programa de treino que se realizou em 2005 pela DRE/UMa. Por razões burocráticas, a DRE, até à presente data (15 de Julho) não forneceu os resultados das provas de aferição.

No que concerne à recolha de dados, estes foram obtidos entre os meses de Outubro de 2010 e Maio de 2011.

Esta investigação compreende as seguintes fases:

- 1) aplicação do Pré-Teste (Prova de Segmentação Linguística – Forma A) ao GCo, GE e GC;
- 2) implementação de um programa de treino da consciência fonológica ao GE;
- 3) aplicação do Pós-Teste (Prova de Segmentação Linguística – Forma B) ao GC e GE.
- 4) análise dos resultados do GL no 1º ano de escolaridade e nas provas de aferição no 4º ano.

Seguidamente descrevem-se cada uma das etapas mais pormenorizadamente.

Primeira fase: Aplicação do Pré-Teste.

A primeira fase deste estudo prendeu-se com a aplicação da PSL-A. No 1º CEB esta prova foi aplicada durante o mês de Outubro de 2010 e no pré-escolar a aplicação

desta prova foi efectuada em Novembro de 2010. A prova de avaliação da consciência fonológica (PSL-A) foi aplicada em 4 estabelecimentos de ensino, dois estabelecimentos de educação pré-escolar e duas escolas de 1º CEB.

O pré-teste foi administrado oral e individualmente a cada criança, numa sala que não era a sala de actividades e desprovida de ruídos, tendo uma duração aproximada de 45 minutos. Torna-se importante focar que este teste foi aplicado pelo investigador às noventa crianças que fazem parte da amostra. A escolha das crianças que realizaram esta prova processou-se de forma aleatória.

Segunda fase: Aplicação do Programa de Treino da Consciência Fonológica.

O GE foi sujeito a oito sessões de intervenção, com o intuito de estimular a consciência fonológica. Cada sessão teve uma duração aproximada de 30 minutos, podendo este período ser alterado conforme o cansaço e a predisposição que as crianças demonstraram ao longo de cada jogo.

Este grupo foi dividido em pequenos grupos de 3 a 4 elementos, de modo a facilitar a intervenção. O examinador sentou-se de frente para as crianças para que estas tivessem acesso fácil às figuras que constituíam os materiais de apoio e para que o examinador conseguisse apreender qual a resposta formulada.

As 8 sessões de intervenção desenrolaram-se na mesma sala onde foi aplicado o pré-teste e tiveram a tutoria e a orientação do investigador, durante os meses de Janeiro, Fevereiro e Março de 2011.

Cada sessão de treino contém instruções sobre os procedimentos a utilizar em cada um dos jogos de treino e é composta por 3 actividades distintas que seguem uma linha de crescimento do grau de dificuldade, pelo que primeiramente se apresentam as actividades mais simples que posteriormente evoluem para as mais complexas. Algumas destas sessões de treino são apoiadas por um suporte visual (cartões de imagens) que estão devidamente identificados.

Tendo em consideração que este programa é composto por 8 sessões de treino, definiu-se que cada sessão correspondia a uma semana, sendo que na prática a sua aplicação teve uma duração de oito semanas, o que correspondeu a cerca dois meses.

Este período foi alargado por se ter verificado a necessidade de repetir algumas sessões com algumas crianças.

Terceira fase: Aplicação do Pós-Teste.

Um mês após a implementação do Programa de Treino da Consciência Fonológica, em finais Abril de 2011, foi aplicada a PSL-B às crianças do GE. Este teste foi aplicado um mês após conclusão do programa para garantir que as crianças não memorizaram as actividades realizadas no programa de treino. Às crianças que fazem parte do GC foi aplicado o pós-teste no início do mês de Maio de 2011.

Foram utilizados cuidadosamente os mesmos procedimentos aplicados no pré-teste. O pós-teste foi aplicado oral e individualmente a cada criança tendo uma duração aproximada de 30 minutos, na mesma sala onde se realizaram o pré-teste e o programa de treino. A escolha das crianças que realizaram esta prova foi, à semelhança do que aconteceu no pré-teste e no programa, aleatória. Torna-se importante referir que este teste foi aplicado pelo investigador às 40 crianças de que fazem parte da amostra. Este teste é composto por sete tarefas, contendo um caderno com uma série de desenhos (para as Tarefas II, III e VII), uma folha de registo individual e uma folha de correcção e pontuação.

Quarta fase: Estudo Longitudinal.

Realizou-se um estudo paralelo – estudo longitudinal – de forma a verificar se o treino da consciência fonológica influencia a leitura e a escrita no final do 1º ano de escolaridade e a aquisição de conhecimentos em língua portuguesa e complementarmente a matemática no 4º ano de escolaridade. Este estudo permite avaliar a estabilidade temporal do PTCF.

Foram analisados os resultados deste grupo no 1º ano de escolaridade em Junho de 2008, nas provas de leitura e de ditado (Anexo 6). Das 418 crianças que inicialmente constituíam a amostra 4,07% tiveram mortalidade experimental. O instrumento utilizado nesta fase era composto por 3 provas: leitura de palavras, leitura de pseudopalavras e ditado. A prova de leitura de palavras foi cronometrada e consistia na leitura de trinta e três palavras num minuto. A prova de leitura de pseudopalavras baseava-se na leitura e

no registo das dificuldades e dos erros. A prova de ditado consistia num ditado onde se registavam as omissões e os erros. Estes instrumentos foram aplicados pelos docentes responsáveis por cada turma do 1º ano de escolaridade.

Capítulo 3 – Resultados

Estudo 1 - Diagnóstico da consciência fonológica na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico

Os três grupos apresentam valores na PSL inferiores ao percentil esperado para a sua idade, uma vez que os percentis estão entre os 28 e o 38 (Tabela 2), logo a hipótese 1 (As crianças apresentam níveis médios de consciência fonológica) não é confirmada. Verificou-se que até mesmo o GCo cujas crianças já terminaram o pré-escolar apresentam níveis de consciência fonológica abaixo da média o que justifica a implementação do PTCF.

De forma a verificar possíveis diferenças entre grupos, avaliamos o GE, o GC e o GCo relativamente à PSL-A, verificou-se que não haviam diferenças significativas entre os grupos ($F = 1,475$; $df = 2$; $p = 0,234$), como se pode verificar na Tabela 2.

Tabela 2

Estatística descritiva e Teste ANOVA: Resultados da PSL-A

Grupos	Média	Pc	N	Desvio	Erro-padrão	df	F	Sig.	
				Padrão	da média				
GE	36,39	31	18	13,452	3,171	Entre Grupos	2	1,475	,234
GC	35,14	28	22	10,973	2,339	Intra-Grupos	87		
GCo	40,82	38	50	15,671	2,216	Total	89		
Total	38,54	37	90	14,314	1,509				

Verificou-se também que não existiam diferenças significativas na PSL-A quanto à idade, género e habilitações académicas dos pais (todos os $p > .05$).

Estudo 2 - Validação de um programa de treino da consciência fonológica

Diferenças inter-grupo.

Aplicou-se o teste *t*-Student para duas amostras independentes e chegou-se à conclusão que existem diferenças significativas entre o GE e o GC na PSL-B ($t = 7,639$; $p = 0,000$). Na PSL-A ($t = 0,324$; $p = 0,747$) não se verificam diferenças, mas na PSL-B as diferenças são muito significativas. O pressuposto da normalidade foi

validado com o teste Kolmogorov-Smirnov. Os resultados são apresentados através das medidas de tendência central média, desvio padrão e erro do desvio padrão (Tabela 3).

O GC apresenta médias significativamente superiores ($M = 56,06$; $dp = 8,271$) ao GE ($M = 32,82$; $dp = 10,953$) o que prova que a hipótese 4 (O treino da consciência fonológica aumenta o nível de consciência fonológica) é aceite.

Tabela 3

Estatística descritiva e Teste Kolmogorov-Smirnov: Comparação entre a PSL-A e a PSL-B

	Grupo	N	P	Média	Desvio Padrão	Erro do Desvio Padrão	T	Sig. (2-tailed)
PSL-A	GE	18	31	36,39	13,452	3,171	,324	,747
	GC	22	28	35,14	10,973	2,339		
PSL-B	GE	18	73	56,06	8,271	1,949	7,639	,000
	GC	22	24	32,82	10,953	2,335		

Diferenças intra-grupos.

Aplicou-se o Paired Sample T-Test (teste t para amostras emparelhadas) e verificou-se que existiam diferenças significativas entre o pré e o pós-teste ($p = 0,017$). O GE melhorou significativamente o seu nível médio no pós-teste ($M = 36,39$; $M = 56,06$) enquanto o GC regrediu ($M = 35,14$; $M = 32,82$). Estes resultados confirmam-se através do teste não paramétrico (Wilconox) onde se prova, igualmente, que as diferenças são significativas (Tabela 4).

Tabela 4

Teste Wilconox: Diferenças entre a PSL-A e a PSL-B

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between PSL_A_Total and PSL_B_Total equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Ranks Test	.017	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Resultados segundo o género.

Realizaram-se testes paramétricos (*t*-Students) e verificaram diferenças significativas quanto ao género ($t = -2,789$; $p = 0,008$), sendo que os meninos revelaram médias significativamente superiores às meninas, como se pode observar na Tabela 5. Posto isto a hipótese 2 (As meninas obtêm resultados superiores na Prova de Segmentação Linguística (PSL) em relação aos meninos) é rejeitada, uma vez que são os meninos que apresentam médias superiores.

Tabela 5

Estatística descritiva e Teste t-Students: Diferenças entre géneros

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro-padrão da Média	T	df	p
PSL-B	Feminino	26	38,73	13,881	2,722	-2,789	38	,008
	Masculino	14	51,71	14,350	3,835			

De modo a confirmar estes dados realizaram-se testes não paramétricos (Mann-Whitney) com se pode observar na Tabela 6.

Tabela 6

Teste U Mann-Whitney: Diferenças entre géneros

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of PSL_B_Total is the same across categories of Género_cod.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.009	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Resultados segundo a idade.

Aplicando uma ANOVA, não se verificaram diferenças significativas entre os resultados da PSL- B e a idade das crianças, como se verifica na Tabela 7. Efectuou-se, igualmente um teste de múltiplas comparações (post-hoc de Scheffé) e confirmaram-se estes resultados.

Tabela 7

Teste ANOVA: Diferenças segundo a idade

PSL- B	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Entre Grupos	807,914	3	269,305	1,179	,331
Intra-Grupos	8220,061	36	228,335		
Total	9027,975	39			

Resultados segundo as habilitações dos pais.

Aplicando-se uma ANOVA verificou-se que existem diferenças significativas entre as pontuações obtidas na PSL-B consoante as habilitações académicas do pai, como se pode observar na Tabela 8. Para confirmar este teste utilizou-se um teste de múltiplas comparações de Scheffé (Tabela 9) e como se pode verificar as diferenças encontram-se nas habilitações académicas do pai, nomeadamente, no ensino superior.

Tabela 8

Teste ANOVA: Resultados da PSL-B consoante as habilitações académicas do pai e da mãe

	Habilitações académicas do pai					Habilitações académicas da mãe				
	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Entre Grupos	4298,314	2	2149,157	17,355	,000	1769,983	2	884,991	4,512	,018
Intra-Grupos	4457,994	36	123,833			7257,992	37	196,162		
Total	8756,308	38				9027,975	39			

Tabela 9

Teste post-hoc de Scheffé: Resultados da PSL-B consoante as habilitações académicas do pai e da mãe

		Habilitações académicas do pai					Habilitações académicas da mãe				
(I)	(J)	Diferença da Média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	95% Intervalo de Confiança		Diferença da Média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	95% Intervalo de Confiança	
					Lower Bound	Upper Bound				Lower Bound	Upper Bound
5º ao 9º ano	>9º ano	-10,643	4,206	,053	-21,38	-11,905	6,411	,192	,192	-28,25	4,44
9º ano	Ensino Superior	-26,390*	4,484	,000	-37,84	-18,627*	6,239	,018	,018	-34,54	-2,72
>9º ano	5º ao 9º ano	10,643	4,206	,053	-,10	11,905	6,411	,192	,192	-4,44	28,25
	Ensino Superior	-15,747*	4,484	,005	-27,19	-6,722	4,896	,399	,399	-19,21	5,77
Ensino Superior	5º ao 9º ano	26,390*	4,484	,000	14,94	18,627*	6,239	,018	,018	2,72	34,54
	>9º ano	15,747*	4,484	,005	4,30	6,722	4,896	,399	,399	-5,77	19,21

*. The mean difference is significant at the 0.05 level

Na PSL-A a escolaridade dos pais não exerceu influência nos resultados obtidos na prova, contudo na PSL-B a escolaridade revelou-se significativa. De facto, as pontuações mais baixas pertencem às crianças filhas de pais com escolaridade entre o 5º ao 9º ano ($M = 32,43$; $dp = 11,134$) e com habilitações superiores ao 9º ano ($M = 43,67$; $dp = 13,925$). As pontuações mais elevadas pertencem aos filhos de pais com ensino superior ($M = 58,82$; $dp = 5,706$; $p = 0,000$) (Tabela 9).

Tabela 10

Estatística descritiva: Resultados da PSL-B consoante as habilitações académicas do pai e da mãe

		Escolaridade do Pai					Escolaridade da Mãe				
		N	Mínimo	Máximo	Desvio		N	Mínimo	Máximo	Desvio	
					Média	Padrão				Média	Padrão
5º ao 9º ano	PSL-B	14	18	53	32,43	11,134	7	19	44	30,43	8,580
>9º ano	PSL-B	14	22	67	43,07	13,925	15	18	67	42,33	14,256
Ensino Superior	PSL-B	11	51	68	58,82	5,706	18	22	68	49,06	15,283

a. No statistics are computed for one or more split files because there are no valid cases.

Na PSL-B a escolaridade da mãe só apresenta diferenças entre a escolaridade do 5º ao 9º ano ($M = 30,43$; $dp = 8,580$) e do ensino superior, sendo que esta última apresenta uma média mais elevada ($M = 49,06$; $dp = 15,283$; $p = 0,018$). Segundo os resultados obtidos a hipótese 3 (Elevadas habilitações dos pais influenciam positivamente os resultados na PSL) é aceite, dado que as habilitações do pai e da mãe influenciam positivamente os resultados da PSL-B (Tabela 10).

Resultados segundo as diferentes tarefas da PSL.

Realizou-se o Paired Sample Test e verificou-se que entre a PSL-A e a PSL-B só não existem diferenças significativas nas tarefas 3 e 5 que correspondem à omissão de sílabas e fonemas nas palavras e a contagem de sílabas em palavras, respectivamente. Como se pode verificar na Tabela 11 apenas na tarefa 6 houve um ligeiro retrocesso, sendo que as crianças passaram de $M = 4,95$ ($dp = 0,597$) para $M = 4,53$ ($dp = 1,062$) nas restantes tarefas. Observou-se uma evolução estatisticamente significativa nas restantes tarefas (Tabela 11).

Tabela 11

Teste Paired-Sample: Comparação entre as diferentes tarefas da PSL

		Média	N	Desvio Padrão	Erro-padrão da Média	t	df	Sig. (2-tailed)
Par 1	SL-A	4,50	40	2,051	,324	-4,474	39	,000
	SL-B	5,88	40	1,418	,224			
Par 2	SSFP-A	2,85	40	1,350	,213	-4,393	39	,000
	SSFP-B	4,05	40	1,739	,275			
Par 3	OSFP-A	7,20	40	3,568	,564	-1,399	39	,170
	OSFP-B	8,10	40	4,193	,663			
Par 4	RSIFCOP-A	6,55	40	5,449	,862	-2,308	39	,026
	RSIFCOP-B	8,63	40	6,543	1,034			
Par 5	CSP-A	7,73	40	1,867	,295	-,601	39	,551
	CSP-B	7,98	40	2,082	,329			
Par 6	RPPDSS-A	4,95	40	,597	,094	2,136	39	,039
	RPPDSS-B	4,53	40	1,062	,168			
Par 7	OSP-A	2,38	40	2,559	,405	-3,062	39	,004
	OSP-B	4,13	40	3,722	,589			

Realizou-se um teste não paramétrico, como podemos ver na Tabela 12 e este prova a diferença revelada no teste paramétrico relativo à tarefa 6 - Reconhecimento e pronúncia da palavra decomposta numa sequência de sílabas.

Tabela 12

Teste Wilcoxon: Tarefas da PSL

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between RPPDSS and RPPDSS_B equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Ranks Test	.042	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Regressão Linear Múltipla.

Para a PSL-A não se obtiveram modelos de regressão significativos, contudo na PSL-B observaram-se modelos de regressão significativos (Tabelas 13 a 15).

Assim, a fórmula resultante do modelo de regressão linear múltipla é a seguinte:

$$PSL-B = -3,110 + 12,770 x Esc. Pai + 2,705$$

Este modelo mostra que 50,5 % da variância na PSL-B é devida às habilitações do pai (Tabela 13).

De acordo com os dados da análise Regressiva Linear Múltipla apresentada nas tabelas 13, 14 e 15 verifica-se que a variáveis PSL-B e a escolaridade do pai estão relacionadas. Enquanto as restantes variáveis moderadoras (habilitação da mãe e idade) não estão relacionadas com a PSL-B (Tabelas 13, 14 e 15).

Tabela 13

Modelo Sumário

Modelo	R	R Quadrado	Ajuste R Quadrado	Erro padrão da estimativa
1	,711 ^a	,505	,463	11,125

b. Preditores: (Constante), Escolaridade da Mãe, idade, Escolaridade do Pai

Tabela 14

Teste ANOVA: Regressão Linear

Modelo		Soma dos quadrados	df	Quadrado médio	F	Sig.
1	Regressão	4424,627	3	1474,876	11,917	,000 ^a
	Residual	4331,681	35	123,762		
	Total	8756,308	38			

a. Preditores: (Constante), Escolaridade da Mãe, idade, Escolaridade do Pai

b. Variável Dependente: PSL-B

Tabela 15

Modelo de Regressão linear: PSL-B

Modelo	Coeficiente não padronizado		Coeficientes padronizados		
	B	Erro Padrão	Beta	t	Sig.
1 (Constante)	-3,110	10,043		-0,310	,759
Idade	2,244	2,008	,134	1,118	,271
Escolaridade Pai	12,770	2,705	,679	4,721	,000
Escolaridade Mãe	1,344	2,851	,067	0,471	,640

a. Variável Dependente: PSL-B

Estudo 3 - Influência do treino da consciência fonológica a longo prazo (estabilidade temporal)**1º ano de escolaridade.**

Perante os dados obtidos no 1º ano de escolaridade verifica-se que o PTCF foi eficaz nas provas de leitura de pseudopalavras lidas correctamente ($p = 0,055$; $t = 1,933$; $df = 192$) e nas pseudopalavras lidas com dificuldade ($p = 0,029$; $t = -2,199$; $df = 192$). Viu-se que GE obteve um melhor desempenho do que o GC, na prova de pseudopalavras lidas correctamente ($M = 7,11$) contra o GC ($M = 6,16$). Quanto às pseudopalavras lidas com dificuldade o GE obteve resultados estatisticamente mais elevados ($M = 4,76$; $dp = 3,430$) que o GC ($M = 5,84$; $dp = 3,359$) (Tabela 16).

Tabela 16

Estatística descritiva: Resultados do GE e do GC nas provas do 1º ano de escolaridade

Provas	Grupos	N	Média	Desvio Padrão	Erro do Desvio Padrão
Número de Palavras Lidas Correctamente	Experimental	97	18,37	7,214	,733
	Controlo	97	17,21	7,479	,759
Pseudopalavras lidas Correctamente	Experimental	97	7,11	3,473	,353
	Controlo	97	6,16	3,359	,341
Pseudopalavras lidas com dificuldade	Experimental	97	4,76	3,430	,348
	Controlo	97	5,84	3,359	,341
Erros de ditado	Experimental	96	7,54	6,516	,665
	Controlo	96	8,29	7,096	,724
Omissões de palavras no ditado	Experimental	96	1,43	4,661	,476
	Controlo	96	1,50	5,126	,523

Efectuando uma correlação de Pearson entre as diversas provas verificou-se que quanto maior for a dificuldade apresentada pelas crianças na leitura mais erros apresentam na escrita e quanto menor for a dificuldade na leitura menos erros se verificam na escrita (Tabela 17).

Tabela 17

Teste Correlação de Pearson: Correlações entre as diferentes provas do 1º ano de escolaridade

	Número de Palavras Lidas Correctamente	Pseudopalavras lidas correctamente	Pseudopalavras lidas com dificuldade	Erros de ditado	Omissões de palavras no ditado
Número de Palavras Lidas Correctamente	1	,737**	-,722**	-,677**	-,395**
	,000	,000	,000	,000	,000
	302	302	302	293	293
Pseudopalavras lidas correctamente	,737**	1	-,980**	-,575**	-,334**
	,000	,000	,000	,000	,000
	302	302	302	293	293
Pseudopalavras lidas com dificuldade	-,722**	-,980**	1	,592**	,254**
	,000	,000	,000	,000	,000
	302	302	302	293	293
Erros de ditado	-,677**	-,575**	,592**	1	,115**
	,000	,000	,000	,000	,049
	293	293	293	293	293
Omissões de palavras no ditado	-,395**	-,334**	,254**	,115**	1
	,000	,000	,000	,049	,000
	293	293	293	293	293

** . Correlações são significativas no nível 0.01 (2-tailed).

* . Correlações são significativas no nível 0.05 (2-tailed).

Pela análise da Tabela 17 verifica-se uma correlação positiva entre o número de palavras lidas correctamente e o número de pseudopalavras lidas correctamente ($r = 0,737$). Existem correlações negativas entre o número de palavras lidas correctamente e o número de pseudopalavras lidas com dificuldade ($r = -0,722$), com os erros de ditado ($r = -0,677$) e com as omissões de palavras no ditado ($r = -0,395$). Isto significa que quanto melhor for a leitura de palavras melhor é também a leitura de pseudopalavras, menor é o número de erros no ditado, menor é o número de omissões de palavras no ditado e menor é a dificuldade em ler pseudopalavras.

Observam-se correlações negativas significativas entre as pseudopalavras lidas correctamente e as pseudopalavras lidas com dificuldade ($r = -0,980$), os erros de ditado ($r = -0,575$) e as omissões de palavras no ditado ($r = -0,334$). Isto significa que quanto maior for o número de pseudopalavras lidas correctamente menores são os erros no ditado e as omissões de palavras no ditado.

As pseudopalavras lidas com dificuldade estão positivamente correlacionadas com os erros no ditado ($r = 0,592$) e com as omissões de palavras no ditado ($r = 0,254$). Por fim quanto mais erros as crianças apresentam no ditado mais omissões de palavras apresentam no ditado ($r = 0,115$). Isto quer dizer que quanto mais dificuldades as crianças apresentem na leitura de pseudopalavras mais erros apresentam no ditado e quantos mais erros apresentarem no ditado mais omissões apresentam também. Perante estes resultados pode-se dizer que a hipótese 5 (As crianças do grupo experimental apresentam resultados mais elevados nas provas de leitura e de ditado no final do 1º ano de escolaridade do que as do grupo de controlo) é confirmada.

Não se verificaram diferenças significativas entre o género masculino e feminino nas provas de leitura e ditado (todos os $p > 0,05$). Logo a hipótese 6 (As meninas obtêm resultados superiores nas provas de leitura e de ditado no 1º ano de escolaridade, em relação aos meninos) não é confirmada.

Como se pode observar na Tabela 18 as habilitações académicas dos pais (licenciatura) influenciaram significativamente de forma positiva os resultados obtidos pelas crianças em todas as provas, com excepção da prova - Omissões de palavras no ditado, por isso a hipótese 7 (Elevadas habilitações dos pais influenciam positivamente na leitura e na escrita no 1º ano de escolaridade) é confirmada.

Tabela 18

Teste ANOVA e Múltiplas Comparações de Scheffé: Resultados da prova de leitura e ditado consoante as habilitações académicas dos pais

		Soma dos	df	Média do	F	Sig.	Scheffé	Contraste
		quadrados		quadrado				
Numero de Palavras Lidas Correctamente	Between Groups	1230,679	5	246,136	4,213	,001	,044	Lic.> 4º ano
	Within Groups	16886,182	289	58,430			,008	Lic. > 6º ano
	Total	18116,861	294					
Pseudopalavras lidas correcamente	Between Groups	245,021	5	49,004	4,385	,001	,028	Lic.> 6º ano
	Within Groups	3229,806	289	11,176			,010	Lic. >Sec.Inc.
	Total	3474,827	294					
Pseudopalavras lidas com dificuldade	Between Groups	232,915	5	46,583	4,179	,001	,010	Sec. > Lic.
	Within Groups	3221,166	289	11,146				
	Total	3454,081	294					
Erros de ditado	Between Groups	725,057	5	145,011	3,332	,006	,029	Lic. >4º ano
	Within Groups	12230,100	281	43,523				
	Total	12955,157	286					
Omissões de palavras no ditado	Between Groups	225,582	5	45,116	1,547	,175		
	Within Groups	8194,355	281	29,161				
	Total	8419,937	286					

4º ano de escolaridade.

Como não foram facultados os dados referentes aos resultados nas provas de aferição dos alunos que fizeram parte deste estudo, não é possível apresentar os dados neste momento. Pretende-se completar esta fase da investigação assim que houver autorização oficial para consulta destes dados.

Capítulo 4 – Discussão e Conclusão

Estudo 1 - Diagnóstico da consciência fonológica na transição do pré-escolar para o 1º ciclo

Todos os dias nas escolas encontram-se crianças que apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita e, muitas vezes estas dificuldades são imprevisíveis por se manifestarem em crianças inteligentes e capazes de realizar bem outras tarefas, por isso achou-se pertinente aprofundar os conhecimentos acerca desta temática. Este tema além de permitir ampliar os conhecimentos científicos acerca da linguagem contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que trabalham com crianças nesta faixa etária.

Araújo (2011) refere que de acordo com os dados obtidos no PIRLS o factor que melhor prediz o sucesso escolar das crianças prende-se com a aprendizagem das letras, já Piasta e Wagner (2010) referem que o conhecimento do alfabeto é uma característica da alfabetização e facilitar o seu desenvolvimento tornou-se o principal objectivo do ensino pré-escolar e da intervenção precoce.

Este estudo foi realizado com o intuito de se verificar se era realmente necessário aplicar o PTCF. Como se provou que as crianças apresentavam percentis abaixo do esperado para a sua idade cronológica justificou-se a implementação deste programa de treino da consciência fonológica.

Os responsáveis pela política educativa portuguesa através da DGIDC - Ministério da Educação enunciaram em 2010 um conjunto de “Metas de Aprendizagem” para o pré-escolar que inclui especificamente o desenvolvimento da consciência fonológica. Esta preocupação mostra a importância deste pré-requisito na consecução do 1º CEB com sucesso (Sim-Sim, Duarte, Duarte, Barbeiro e Pereira, 2010).

Não se encontraram diferenças significativas na PSL-A, embora as crianças do GCo por já estarem no início do 1º ano de escolaridade demonstraram um nível de consciência fonológica ligeiramente superior, apesar de não terem sido sujeitas a um treino fonológico podem ter adquirido esta competência através da maturidade própria da idade. Como já tinham terminado o pré-escolar, julga-se que podem ter ganho alguma sensibilidade fonológica através das actividades dinamizadas pela educadora.

Apesar disso as diferenças não foram significativas, por isso justificou-se a introdução de um programa de treino.

Estudo 2 - Validação de um programa de treino da consciência fonológica

Existem diferenças significativas entre o pré e o pós-teste, porque o GE aumentou muito o seu nível de consciência fonológica e o GC regrediu um pouco. O GC pode ter regredido devido ao método utilizado pela educadora, esta pode não ter promovido as competências metalinguísticas e ter-se dedicado ao desenvolvimento de outras competências, como por exemplo as competências emocionais e sociais. Pode ter apostado mais nas interações das crianças e ter dado especial ênfase às expressões (plástica, dramática). Julga-se que a educadora apostou menos na vertente cognitiva o que fez com que as crianças regredissem na consciência fonológica.

Neste estudo, os rapazes apresentaram médias significativamente superiores às raparigas, o que contradiz o que é apresentado na literatura (Meneses, Lozi, Souza & Assêncio-Ferreira, 2004), mas temos de ter em conta que como a amostra de rapazes é inferior à amostra de raparigas será necessário realizar estudos confirmatórios no futuro. Julga-se que devido às alterações que se verificaram na sociedade, onde os rapazes deixaram de contribuir monetariamente para o orçamento familiar, pode estar na base da predisposição que estes apresentam para a aprendizagem. Estes resultados podem, igualmente, dever-se às mudanças que se verificam na educação dos pais em relação aos filhos, uma vez que estes passaram a educar os dois géneros da mesma forma inculcando, também nos rapazes, a responsabilidade de estudar e obter bons resultados escolares.

Como vimos no capítulo anterior os testes paramétricos e não paramétricos demonstraram diferenças significativas entre os grupos, demonstrando que pelos resultados obtidos na análise da PSL no pré-teste, tanto o GC como o GE obtiveram pontuações médias semelhantes, existindo, no entanto, diferenças estatisticamente significativas no pós-teste em benefício do GE (Bandini & Rose, 2005; Britto, Castro, Gouvêa & Silveira, 2006; Paula, Mota & Keske-Soares, 2005).

Neste estudo verificou-se que as habilitações académicas do pai influenciaram positivamente na aquisição da consciência fonológica do GE, o que é igualmente referido por um estudo efectuado por Tse e Loh (2011) onde se verificou que as

habilitações do pai influenciaram positivamente os resultados obtidos pelos alunos no final do ensino básico.

Como o PTCF teve a implicação dos pais ao nível do feedback verbal diário, o modelo de regressão linear múltipla comprova a influência destes nos resultados da PSL-B, ou seja, é de investir nos pais sempre que se aplique um programa de intervenção. Outra variável incluída no modelo de regressão é a idade que significa maturidade cognitiva e linguística natural no desenvolvimento da criança.

No início da investigação viu-se que o GE e o GC eram homogéneos relativamente aos dados biográficos (idade, sexo, habilitações académicas dos pais) e às pontuações obtidas no pré-teste, sendo que após a intervenção o GE apresentou resultados estatisticamente superiores. Os resultados obtidos parecem indicar que este programa de treino fonológico pode trazer benefícios ou efeitos positivos para o desenvolvimento desta competência linguística no pré-escolar. Devido ao facto da investigadora e da educadora terem se empenhado neste programa de treino, os níveis de consciência fonológica evoluíram significativamente no pós-teste. Um estudo de Knechtel (2011) prova os benefícios do trabalho conjunto no pré-escolar entre o educador e o professor do 1º CEB. Os alunos que trabalharam em salas com a colaboração destes dois agentes educativos apresentaram mais facilidade na aquisição da leitura e da escrita no 1º CEB.

Apesar do programa de treino ter sido aplicado somente a uma pequena amostra, pensa-se existirem razões suficientes para continuar a realizar investigações sobre a eficácia de um programa desta natureza. O ensino de competências metalinguísticas pode transformar-se num instrumento poderoso de combate e prevenção do insucesso escolar e de promoção da qualidade do ensino pré-escolar, e contribuir para a sistematização dos conteúdos deste nível de ensino.

Tendo em conta que a consciência fonológica é um bom preditor do sucesso na leitura e na escrita, a sua avaliação na transição do pré-escolar para o 1º ciclo torna-se fundamental, na medida em que permite verificar as dificuldades apresentadas pelas crianças e permite aos professores planificar as estratégias facilitadoras da aquisição destas competências.

Sabendo que o treino desta habilidade metalinguística permite prevenir nas crianças as dificuldades na leitura e na escrita, consideramos que este deveria ser implementado em todas as instituições deste nível de ensino.

Estudo 3 - Influência do treino da consciência fonológica a longo prazo (estabilidade temporal)

Resultados no 1º ano de escolaridade.

Os resultados das provas do 1º ano de escolaridade indicam que não há diferença significativa entre géneros, visto que o valor de $p > 0,05$ em todas as provas. Relativamente à evolução verificada os dados mostram que o GE obteve melhores resultados na: prova de leitura de pseudopalavras lidas com dificuldade, no entanto em todas as outras provas o GE supera ligeiramente o GC.

Paulino (2009) realizou um estudo com 100 crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade e concluiu os resultados da leitura no final do 1º ano são tanto melhores quanto mais evoluída for a consciência fonológica no início do seu ensino formal. Esta autora considera que “um bom domínio da linguagem oral associado a um bom nível de consciência fonológica constituem não só pré-requisitos para a iniciação à leitura e à escrita, mas também factores promotores de formação de bons leitores” (p. 84).

Os resultados obtidos indicam que o aumento da consciência fonológica no pré-escolar promove a aquisição das competências de leitura no primeiro ciclo e previne o insucesso escolar.

Em relação ao género, assim como no estudo realizado por Paulino (2009) não se observaram diferenças significativas na leitura e escrita no final do 1º ano de escolaridade.

No que concerne às habilitações académicas dos pais verificou-se que existem diferenças significativas, sendo que as crianças filhas de pais com licenciatura apresentam resultados superiores aos que possuem baixa escolaridade. Num estudo de Mascarenhas e Almeida (2005) provou-se que os bons resultados escolares, obtidos através do esforço, pertencem aos alunos cujos pais possuem níveis mais elevados de escolaridade, nomeadamente o secundário ou o ensino superior.

Resultados no 4º ano de escolaridade.

Pretendia-se fazer a análise dos resultados dos alunos em língua portuguesa e complementarmente em matemática nas provas de aferição do 4º ano de escolaridade e

verificar o efeito do género da criança e das habilitações académicas dos pais nestes resultados. No entanto, não foram facultados estes resultados atempadamente o que nos impossibilitou de fazer esta análise.

Limitações e Sugestões para futuros estudos e intervenções.

Perante os resultados obtidos sugere-se que este estudo constitua o ponto de partida para outras investigações, acerca da consciência fonológica, que incluam um maior número de crianças, dado que uma das limitações deste estudo prendeu-se com a amostra reduzida.

Seria igualmente benéfico que um estudo desta natureza se realizasse com maior disponibilidade temporal, pois permitiria analisar outros factores que não constam deste estudo, como por exemplo as questões emocionais que envolvem a aquisição das competências linguísticas.

Outra das limitações com que nos deparamos, neste estudo prendeu-se com a impossibilidade de acesso aos resultados nas provas de aferição. Era pertinente em futuras investigações desta natureza haver uma maior abertura por parte daqueles que trabalham na educação de forma a ser possível a realização de estudos que visem melhorar a aprendizagem das nossas crianças.

Uma questão que se considera ter de ser investigada com maior profundidade é a generalização das competências aqui aprendidas a outros contextos e situações de aprendizagem, nomeadamente, ao 1º CEB.

Em estudos posteriores pretende-se analisar a relação da “escrita inventada” das crianças com o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que Alves Martins e Silva (2006) evidenciaram que o envolvimento em situações de escrita, antes da educação formal, é um factor crucial no desenvolvimento da consciência fonémica. Estas autoras acreditam que a “escrita inventada” das crianças é um instrumento importante para o desenvolvimento da consciência dos segmentos orais das palavras e que existe uma interacção entre os processos envolvidos na tomada de consciência das unidades orais, na fala e na compreensão do código escrito.

Deve-se repensar a formação inicial e contínua dos educadores de infância, exigindo um maior rigor científico e pedagógico. Os educadores deveriam frequentar

formações que lhes permitissem conhecer as vantagens do desenvolvimento desta habilidade antes do ingresso na escolaridade obrigatória.

Seria benéfico inculcar responsabilidade e empenhamento aos educadores, para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de atingir a mestria nas competências linguísticas.

Os educadores deveriam ter consciência que o desenvolvimento desta habilidade metalinguística permite a todas as crianças ter sucesso na fase posterior, na aquisição da leitura e da escrita.

A consciência fonológica deveria ser considerada um pré-requisito na entrada das crianças no 1º CEB e os educadores deveriam apostar no treino desta habilidade no pré-escolar.

Os docentes deveriam possuir formação neste âmbito de forma a estarem conscientes da importância deste pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Referências

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I., Portugal, G., Sarmiento, M., Afonso, N., Gaspar, T., Vasconcelos, T. & Roldão, M. (2008). Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.scribd.com/doc/3030282/Conselho-Nacional-de-Educacao-Relatorio-deEstudo-A-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Albuquerque, C. P., Simões, M. R., & Martins, C. (2011). Testes de Consciência Fonológica da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra: estudos de precisão e validade. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 1(29), 51-76. Retirado de http://www.aidep.org/03_ridep/R29/r29art3.pdf
- Alvarez, A. M., Carvalho, I. A., & Caetano, A. L. (1998). *Perfil de habilidades fonológicas – manual*. São Paulo: Via Lettera.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.005
- Araújo, L. (2011, Junho). *Are differences in reading achievement in PIRLS related to curriculum and instructional practices?* Conferência proferida na 8ª Conferência Bi-annual da International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, Hildesheim, Alemanha.
- Bandini, H., & Rose, T. (2005). Programa de treinamento de consciência fonológica aplicado em salas de pré-escolas. *Fono Atual*, 8(31), 31-40. Retirado de <http://regional.bvsalud.org/php/index.php?lang=pt>
- Barker, T. A., & Torgesen, J. K. (1995). An Evaluation of Computer-Assisted Instruction in Phonological Awareness with Below Average Readers. *Journal of Educational Computing Research*, 13(1), 89-103. doi:10.2190/TH3M-BTP7-JEJ5-JFNJ

- Bernardino Júnior, J. A., Freitas, F. R., Souza, D. G., Maranhe, E. A., & Bandini, H. H. (2006). Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de Educação Especial: Marília*, 12(3), 423-450. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/08.pdf>
- Bernhardt, B. (2004) Editorial: Maximizing success in phonological intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(3), 195-198. doi: 10.1191/0265659004ct271ed
- Britto, D., Castro, C., Gouvêa, F., & Silveira, O. (2006). A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 11(3), 142-50. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n2/v11n2a05.pdf>
- Bruce, D. J. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 419-421. doi: 10.1111/j.2044-8279.1964.tb00620.x
- Burgemeister, B., Blum, L., & Lorge, I. (1971). *Columbia Mental Maturity Scale*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., & Ferreira, A. (2009). A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho*, 4001-4015. Retirado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c294.pdf>
- Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C. (1998). Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7(37), 14-20. Retirado de <http://www.scielo.br/scielo.php?lng=pt>
- Capovilla, A. G., Dias, N. M., & Montiel, J. M. (2007). Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Revista Psico-USF*, 12(1), 55-64. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413.712007000100007&script=sci_arttext

- Capovilla, A. G., Gütschow, C. R., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a02.pdf>
- Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 69-75. doi: 0.1590/S0102-37722004000100009
- Correia, I. S. (2010). “ Isso não Soa Bem”. A Consciência Fonológica do lado de Lá Reflexão em torno exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra*, 9, 119-132. Retirado de http://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03
- Dambrowski, A. B., Martins, C. L., Theodoro, J. L., & Gomes, E. (2008). Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista CEFAC*, 10(2), 175-181. doi: 10.1590/S1516-18462008000200006
- Decreto - Lei n.º5/1997 de 10 Fevereiro. Diário da República, 1ª série - A, Nº 34.
- Decreto - Lei n.º43/2007 de 22 Fevereiro. Diário da República, 1ª série, Nº 38.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Kaminski, R. A., & Good, R. H. (1998). Assessing early literacy skills in a problem solving model: Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills. In M. R. Shinn (Eds.), *Advanced applications of Curriculum-Based Measurement* (pp. 113-142). New York: Guilford.

- Knehetel, N. (2011, Junho). *Fostering literacy development in age-mixed classes*. Conferência proferida na 8ª Conferência Bi-annual da International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, Hildesheim, Alemanha.
- Lima, R. M., & 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
- Lourenço, C., & Martins, M. A. (2010). Evolução da Linguagem Escrita no Pré-Escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho*, 2749-2762. Retirado de http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_18.pdf
- Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, 10(1), 125-145. doi: 10.1590/S0102-79721997000100009
- Marec-Breton, N., & Gombert, J. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In M. R. Maluf (Eds.), *Psicologia Educacional: Questões Contemporâneas* (pp. 105-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, M. A. (1993). Les idées des enfants sur l'écrit à l'entrée à l'école primaire. In M. A. Martins, J. M. Besse, G. Chauveau, A. Inizan & E. Rogovas- Cauveau (Eds.), *La lecture por tous* (pp. 45-52). Paris: Armand Colin.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91. Retirado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37418105.pdf>
- Meneses, M., Lozi, G., Souza, L., & Assêncio-Ferreira, V. (2004). Consciência fonológica: diferenças entre meninos e meninas. *Revista CEFAC*, 6(3), 242-246. Retirado de <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo%202.pdf>

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mota, M. P., Mansur, S., Calzavara, A., Aníbal, L., Lima, S. A., Cotta, J., & Mota, D. (2006). O papel das habilidades metalingüísticas na alfabetização. *Revista eletrónica da Universidade Federal de Juíz de Fora: Virtú*, 4, 1-8. Retirado de <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo4a8.pdf>
- Mota, M. P., & Silva, K. C. (2007). Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório. *Revista Psicologia em Pesquisa - UFJF*, 1(2), 86-92. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v1n2/v1n2a09.pdf>
- Navas, A. L., Pinto J. C., & Dellisa, P. R. (2009). Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(3), 553-559. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v14n4/a21v14n4.pdf>
- Nunes, C., Frota, S., & Mousinho, R. (2009). Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. *Revista CEFAC*, 11(2), 207-212. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1693/169313392005.pdf>
- Paula, G. R., Mota, H. B., & Keske-Soares, M. (2005). A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri*, 17(2), 175-184. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a05.pdf>
- Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/11782/1/Tese_Joana_Paulino.pdf
- Pestun, M. S. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Revista Estudos de Psicologia*, 10(3), 407-412. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26110309.pdf>

- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A metaanalysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38. Retirado de <http://maciej.bioinfo.pl/pmid:20671801>
- Pocinho, M. (2004). *Psicologia cognitiva e língua materna. Avaliação da eficácia dum programa de estratégias de aprendizagem para alunos com insucesso escolar em língua portuguesa* (Dissertação de Doutoramento, Universidade da Madeira). Funchal: Portugal.
- Pocinho, M. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3) 1-12. Retirado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf>
- Pocinho, M., & Canavarro, J. M. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão verbal: como compreender melhor as matérias das aulas?* Viseu: Edições Pedagogo.
- Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2010). Preditores da Leitura ao Longo da Escolaridade: Alterações dinâmicas no Papel da Consciência Fonológica e da Nomeação Rápida. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho*, 3117-3132. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21499/2/63310.pdf>
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, J. (2010). *Metodologia de investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Livpsic-Psicologia.
- Santamaria, V., Leitão, P., & Assencio-Ferreira, V. (2004). A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Revista CEFAC*, 6(3), 237-241. Retirado de <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo%201.pdf>
- Santos, A. A. (1996). A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L. D. Fini, M. T. Souza, & R. P.

- Brenelli (Eds.), *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar* (pp. 213-247). Petrópolis: Vozes.
- Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Revista Análise Psicológica*, 2(15), 283-303. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf>
- Silva, A. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2010). Consciência Fonológica e Morfológica e a Natureza dos Erros Ortográficos em Crianças do Segundo Ano de Escolaridade Com e Sem Dificuldades de Aprendizagem. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho*, 2693-2703. Retirado de http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_14.pdf
- Silva, C. D., Costa, E. C., & Ponte, F. (2009). Desenvolver a linguagem e compreensão da mesma em crianças de nível socioeconómico baixo e médio-elevado no pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho*, 4806-4815. Retirado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t10/t10c358.pdf>
- Silva, M. C. (2007). “Actividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê?” *Revista Cadernos de Estudo*, 6, 43-52. Retirado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/116/Cad_6ActividadesLinguistica.pdf?sequence=1
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 108(2), 97-113. doi: 10.1086/525549
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa.

- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra*, 9, 111-118. Retirado de http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Sim-Sim, I., Duarte, C., Duarte, I., Barbeiro, L., & Pereira, L. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao>
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Snowling, M. (2004). *Dislexia*. São Paulo: Livraria Editora Santos.
- Strattman, K., & Hodson, B. W. (2005). Variables that influence decoding and spelling in beginning readers. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 165-190. doi: 10.1191/0265659005ct287oa
- Suehiro, A. C. (2008). *Processos fonológicos e perceptuais e aprendizagem da leitura e escrita: instrumentos de avaliação* (Tese de Pós-graduação, Universidade de São Francisco). Retirado de http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/psicologia/uploadAddress/Tese%20_%20Adriana%20Suehiro%5B10988%5D.pdf
- Tse, S. K. & Loh, K. Y. (2011, Junho). *The importance of after-school private tutoring for the chinese reading attainment of 4th grade primary students in Hong Kong*. Conferência proferida na 8ª Conferência Bi-annual da International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, Hildesheim, Alemanha.
- Vernon, S. (1998). Escritura y consciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Revista Infância e Aprendizagem*, 81, 105-120. doi: 10.1174/021037098320825271

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

Viana, F. L. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, organizado pelo Centro de Formação Maria Borges de Medeiros, Lisboa, Portugal.

Wilson, J. (1995). *Phonological Awareness Training - Learning to Read With Nursery rhymes*. London: Educational Psychology Publishing.

Anexos

Anexo 1 - Folha de registo individual da Prova de Segmentação Linguística

(Adaptação da Prova de Segmentação Linguística de Correia e Camacho (2005) do Projecto “do Berço às Letras” da Direcção Regional da Educação por Ferraz e Fernandes, 2010)

FORMA A

Nome e Apelido _____	Sexo: _____
Data de Nascimento: ___/___/___	Freguesia de residência: _____
Habilitações do Pai: _____	Habilitações da Mãe _____
Estabelecimento: _____	
Data da Prova: ___/___/___	
Educador/Professor: _____	

I.SEGMENTAÇÃO LÉXICA

A) Itens

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

II.SEPARAR SÍLABAS E FONEMAS NAS PALAVRAS

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

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

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

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

III. OMISSÃO DE SÍLABAS E FONEMAS NAS PALAVRAS

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

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

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

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

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

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

IV. RECONHECER SE A SÍLABA INICIAL e/ou FINAL COINCIDE COM A DE OUTRA PALAVRA

A) Itens

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

B) Itens

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

C) Itens

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

V. CONTAR AS SÍLABAS NUMA PALAVRA

A) Itens

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

VI. RECONHECER E PRONUNCIAR A PALAVRA DECOMPOSTA NUMA SEQUÊNCIA DE SÍLABAS

A) Itens

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

VII. OMISSÃO DE SÍLABAS NAS PALAVRAS

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

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

Anexo 2 - Folha de pontuação da Prova de Segmentação Linguística

Folha de Anotação de Acertos e Erros nos Itens

Prova de Segmentação Linguística - FORMA A

NOME DA CRIANÇA _____

NASCIDA A: ____/____/____

DATA DA AVALIAÇÃO: ____/____/____

ESCOLA: _____

EDUCADOR/PROFESSOR: _____

ITENS DA PROVA

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

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

Anexo 3 - Autorização do Director Regional da Administração Educativa



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

C/C Del. Escolar de C. de Lobos

C/C EB1/PE Marinheira

C/C EB1/PE Foro

EXMA. SENHORA

DRA. INÊS PATRÍCIA RODRIGUES

BERRAZ

A. O. J. A. W.
10-10-01

1386 /5

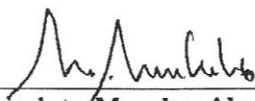
Sua referência	Sua comunicação de	Nome referência	Data
Fax	01/10/10	Proc. 5.79/10	01. OUT 2010

ASSUNTO: **Autorização - Aplicação da Prova de Segmentação Linguística do Projecto da D.R.E. "Do Berço às Letras"**

Em referência ao v/fax, informo que autorizo, a aplicação da Prova referida em epigrafe, aos alunos do 1º ano nas EB1/PE da Marinheira e EB1/PE do Foro, com a anuência dos encarregados de educação dos respectivos alunos, e com a condição do pedido ser operacionalizado junto das Direcções das Escolas.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL


(Rui Anacleto Mendes Alves)

Dir Reg Administracao Educativa

Entradas

FX 10111 2010/10/01 P: 4.59.02
DSRHD - EXP

GDR/GDP

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

Anexo 4 - Autorização das Direcções das instituições escolares

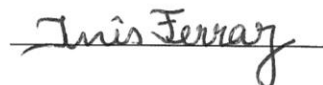
Pedido de colaboração à Direcção da Instituição

Inês Ferraz, na qualidade de Mestranda do Curso de Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, vem, por este meio, solicitar a Vossa Excelência a colaboração no estudo, permitindo a entrada na Instituição com o objectivo de aplicar a Prova de Segmentação Linguística do Projecto da Direcção Regional da Educação “Do Berço às Letras” aos alunos do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

Atentamente,

Inês Ferraz

Data 04/10/2010

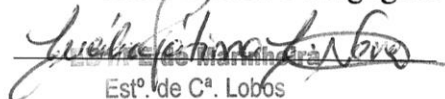


Eu,

Lúcia Fátima Teodoro Neves
Subdirectora Pedagógica da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Marinheira, declaro ter conhecimento do estudo e autorizo a entrada da investigadora na Instituição supracitada, a fim de aplicar a Prova de Segmentação Linguística aos alunos do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

Data 08/10/2010

Subdirectora Pedagógica



Est.º de C.ª Lobos

Anexo 5 - Autorização dos Encarregados de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Venho por este meio solicitar a autorização para que o seu educando possa integrar um estudo científico que estou a realizar sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e a sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita.

A participação do seu educando consistirá em realizar, individualmente, alguns jogos de manipulação de palavras. **A realização destas provas não prejudicará a realização das tarefas escolares e os dados recolhidos serão confidenciais.**

Desde já, agradeço a sua compreensão e colaboração.

A mestranda

Juá, Ferraz

Eu, Ana Rita Vieira Reis, Encarregado de Educação do aluno Fátima Beatriz Vieira Silva do 1º ano da escola do 1.º CEB do Foro, declaro que autorizo/ ~~não autorizo~~ (*riscar o que não interessa*) o meu educando a participar num estudo sobre consciência fonológica.

Data: 4/10/2020 Assinatura do Enc. de Educação:

Ana Rita Vieira Reis

Anexo 6 - Prova de leitura e de ditado do 1º ano de escolaridade

FOLHA DE REGISTO DA BATERIA DE PROVAS

Escola:
Número de Registo:
Nome:
Data de realização da prova: ____/____/____
Professor(a) que realizou a prova: _____
N.B: Se a criança possuir alguma alteração de linguagem diagnosticada (gaguez, problemas articulatórios, etc,.) assinale aqui com uma cruz <input type="checkbox"/>

Prova de Leitura *(por favor antes de começar, veja as instruções de aplicação)*

Palavra	Erro	Palavra	Erro	Palavra	Erro
É		Vinho		Chaminé	
Pé		Guitarra		Problemas	
Eu		Velhice		Trabalhadores	
Ar		Comissão		Consciência	
Não		Máquina		Brilharete	
Povo		Preço		Envergonhar	
Vida		Fábrica		Assistência	
Chuva		Riqueza		Precisões	
Comida		Baralho		Enriquecimento	
Quilo		Emprego		Alfabetizador	
Terra		Enxada		Complicações	

Leitura de Pseudopalavras *(por favor antes de começar, veja as instruções de aplicação)*

Pseudopalavras	D	E	Pseudopalavras	D	E
maco			çabo		
vena			branoca		
xaque			mafilalto		
calto			firpolho		
plita			gartobe		
dães			Zaratrusta		

Prova de Ditado *(por favor antes de começar, veja as instruções de aplicação)*

Registo do número de erros

Omissões: _____ erros

Ortografia: _____ erros