

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ana Margarida Alves Silva Resende

Desenvolvimento da Consciência Fonológica em Português

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia

2009

Resumo

O presente trabalho pretende estudar o desenvolvimento da consciência fonológica no português, concretamente, como as crianças segmentam as palavras em sílabas antes e depois de entrarem na escola. A hipótese geral é que o desenvolvimento da consciência fonológica não se processa de igual modo em todas as línguas, antes depende das características fonológicas e prosódicas da língua materna. Para tal, foi administrada uma tarefa de segmentação silábica a 44 crianças, 23 delas frequentando a pré-primária e 21 o 1º ano do ensino básico. As crianças também foram avaliadas quanto ao vocabulário e memória imediata de dígitos, de forma a garantir que estas competências de base se encontravam em níveis adequados para a idade. Os resultados obtidos revelaram que as crianças portuguesas têm facilidade na segmentação silábica, tal como acontece com as crianças de língua materna francesa (Duncan, Colé, Seymour & Magnan, 2006). Verificaram-se diferenças significativas entre as crianças pré-escolares e as mais velhas, e também entre as estruturas silábicas a segmentar. Tanto as crianças mais novas como as mais velhas não tiveram dificuldade em segmentar palavras de estrutura silábica aberta Consoante-Vogal oral (CV) ou vogal nasal (CVn). Porém, demonstraram particular dificuldade na segmentação de palavras de estrutura silábica fechada CVC, uma dificuldade particularmente acentuada quando a segunda consoante é a fricativa /s/ (exemplos: “rosto”, “cesta”), dificuldade essa que parece não acontecer com o francês (ibd.). Concluímos assim que a língua materna é um factor importante a determinar a sensibilidade fonológica aos diferentes tipos de unidades silábicas.

Abstract

This work studies the development of phonological awareness in Portuguese, in particular, how children segment words into syllables before and after entering the school. The general hypothesis is that phonological awareness does not progress in the same way for all languages, but depends on the phonological and prosodic language features. To this end, was realized a syllable segmentation task to 44 children, 23 of them attended pre-school and 21 children the 1st year of primary education. The children were also assessed in terms of vocabulary and immediate memory span, to ensure these basic skills were at appropriate levels for their age. The results showed that portuguese children have ease in syllabic segmentation, as with children whose mother tongue is French (Duncan, Akers, Seymour & Magnan, 2006). There were significant differences between preschool children and older, and also between the target syllable structures. Both younger and older children had no difficulty in segmenting words of open syllable structure consonant-oral vowel (CV) or nasal vowel (CVn). However, they showed particular difficulty in word segmentation of closed CVC syllable structure, more pronounced when the second consonant is a fricative /s/ (examples: “rosto”, “cesta”), a difficulty that seems to happen with the French (ibd.). We conclude that native language is an important factor in determining the phonological sensitivity to different types of syllabic units.

Resumé

Ce travail vise à étudier le développement de la conscience phonologique en portugais, en particulier, la façon comme les enfants segmentent les mots en syllabes avant et après l'école. L'hypothèse générale est que le développement de la conscience phonologique ne se pose pas de la même manière pour toutes les langues, mais dépend des caractéristiques phonologiques et prosodiques de la langue maternelle. À cette fin, a été administrée une tâche de segmentation syllabique à 44 enfants, 23 d'entre eux fréquentaient l'école pré-primaire et 21 enfants la 1ère année de l'enseignement primaire. Ceux-ci ont également été évalués en termes de vocabulaire et de la mémoire immédiate de chiffres, comme un moyen de valider les résultats obtenus. Dans l'ensemble, les résultats sont en accord avec ce qui était attendu, en nous montrant facilité de la part des enfants portugais dans la segmentation syllabique, aussi comme pour les enfants qui parlant le français (Ducan, Colé, Seymour & Magnan, 2006). Il existe des différences significatives entre les enfants d'âge préscolaire et plus, et aussi entre la structure syllabique à des cibles. Les deux enfants plus jeunes et plus âgés n'a eu aucune difficulté à segmenter les mots de la structure syllabique voyelle ouverte consonne-orale voyelle (CV) ou par le nez voyelle (CVn). Toutefois, ils ont révélés des difficultés particulières à la segmentation des mots de structure syllabique fermée CVC, plus prononcée lorsque la deuxième consonne est une fricative /s/ (par exemple : "rosto", "cesta"), une difficulté qui semble se produire avec les Français (ibd.). Nous concluons que la langue est un facteur important dans la détermination de la sensibilité phonologique à des types différents d'unités syllabiques.

Começo por dar os meus sinceros agradecimentos à professora Dra. São Luís Castro pela sua orientação, disponibilidade e apoio.

À Manuela pela ajudado que me deu, pelas constantes dicas e prestabilidade.

Como não poderia deixar de ser, agradeço aos meus pais por milhentas coisas, mas em especial pelo incentivo, força e confiança que constantemente me depositam. Claro que não poderia esquecer-me do Litos, por ter partilhado comigo a vontade de ver terminado este trabalhado.

E sem mais demoras, quero também agradecer às minhas amigas, Lulu, Tininha, Anita, Sarita, Tá, Vá e Ana. Porque cada uma com as suas particularidades e de forma diferente me foram aturando e ajudando na realização do presente trabalho.

Índice Geral

Introdução4

Capítulo I. Enquadramento teórico

1.1. A consciência fonológica.....7

 1.1.1. O desenvolvimento da consciência fonológica8

 1.1.2. A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita 10

1.2. O estudo de Duncan e colaboradores (2006)..... 12

Capítulo II. Estudo empírico (apresentação geral e método)

2.1. Objectivos da investigação 16

2.2. Participantes 16

2.3. Material..... 17

2.4. Procedimento.....22

Capítulo III. Resultados do estudo empírico

3.1. Apresentação dos resultados.....27

3.2. Discussão dos resultados37

Conclusão.....42

Referências bibliográficas43

Anexos46

Índice de Quadros

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos.....	17
Quadro 2. Exemplificação de alguns estímulos tendo em conta as 7 condições .	20
Quadro 3. Provas administradas consoante o ano.....	21
Quadro 4. Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados padronizados obtidas no subteste de Vocabulário da WISC III pelas crianças do 1º ano	29
Quadro 5. Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação (Min.-Máx.) dos resultados padronizados obtidos no subteste de Memória Imediata de Dígitos, separadamente para a pré-primária e o 1º ano.....	31
Quadro 6. Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude Directa e Inversa da pontuação no subteste de Memória Imediata de Dígitos da WISC III por grupo...	31
Quadro 7. Percentagem média (M) de repostas erradas por sujeito na tarefa de segmentação de palavras. Os valores são apresentados para cada grupo, separadamente. São ainda apresentados os valores do desvio-padrão (DP) e os da amplitude.....	33
Quadro 8. Percentagem média (M) e desvio-padrão (DP) de respostas erradas na tarefa de Segmentação por condição (CV, CV.x, CVn, CVrl e CVs) e ano (pré-primária e o 1º ano).....	34
Quadro 9. Descrição de respostas erradas mais frequentemente dadas pelas crianças da pré-primária e do 1º ano, tendo em conta as várias condições existentes na experiência.....	37

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema representativo de 4, das 5 condições consideradas nesta experiência	19
Figura 2. Exemplo de algumas das imagens mostradas à criança, na prova de nomeação oral de palavras, da PALPA-P	22

Figura 3. Brinquedos dados às crianças. Os livros foram dados às crianças do 1º ano e os quadros de desenhar às crianças da pré-primária.....	24
Figura 4. Diplomas que foram dados às crianças terminada a realização das provas	25
Figura 5. Gráfico da amplitude de dígitos em ordem inversa em função do ano, PP (pré-primária) e P (1º ano).....	32
Figura 6. Gráfico da percentagem de erros por Grupo (P, 1º ano e PP, Pré-primária) e condição (cv, cv.x, cvn, cvrl, cvs)	35

Lista de Anexos

Anexo 1. Folha de identificação individual

Anexo 2. Folha de resposta da tarefa de segmentação

Introdução

As crianças parecem ser sensíveis aos sons da fala desde muito cedo (e.g.. Harley, 2001). Através de técnicas como o método da sucção/ habituação foi possível comprovar que desde nascença os bebés reagem aos sons da fala. Como Eimas, Siqueland, Jusczyk e Vigorito (1971) demonstraram, os bebés conseguem distinguir entre duas sílabas que apenas diferem num fonema [ba] e [pa] (e.g. Harley, 2001). Embora a criança nasça com a capacidade de discriminar variados contrastes fonéticos, as suas capacidades de discriminação é influenciada pela estrutura sonora da linguagem materna. Esta capacidade diminui à medida que os contrastes da sua língua materna assumem prioridade (e.g. Werker, 1999). Crianças bastante pequenas também se mostram sensíveis á prosódia da linguagem. As propriedades prosódicas da língua dizem respeito à intensidade da voz, sonoridade e duração dos sons. A sensibilidade à prosódia ajuda a criança a identificar sílabas correctas na sua linguagem (Altmann, 1997, in Harley, 2001). Por volta dos 4 anos as crianças já são sensíveis a regras fonológicas, estando atentas a erros na sua própria produção ou na dos que a rodeiam (Sim-Sim, 1998).

A consciência fonológica, tema de enfoque central deste trabalho, envolve a capacidade de o indivíduo reconhecer que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados (e.g. Freitas, 2004). Esta capacidade é constituída por um conjunto de habilidades que se desenvolvem em diferentes tempos e envolvem diferentes níveis linguísticos (sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas) através de diferentes tarefas como salienta Freitas (2004). A partir do estudo de Duncan, Colé, Seymour e Magnan (2006) e o papel fundamental que esta desempenha na alfabetização (Anthony & Francis, 2005) torna-se relevante estudar como a consciência fonológica se processa para o português. Desta forma, a questão que se coloca é se o português tem propriedades fonológicas e prosódicas que o permitem classificar como separado quer do francês, quer do inglês. Com este estudo, pretende-se comparar o modo como crianças portuguesas segmentam palavras potencialmente ambissilábicas, para determinar se usam preferencialmente uma segmentação silábica ou uma segmentação

baseada noutras unidades linguísticas. A maior ou menor facilidade em as crianças tomarem consciência da palavra como uma sequência de fonemas ou sons (consciência fonológica) está ligada ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, e algumas propriedades da língua portuguesa podem dificultar essa tomada de consciência.

Assim, passarei a apresentar a forma como este trabalho se encontra organizado.

O primeiro capítulo corresponde a uma revisão bibliográfica que tem como principal objectivo apresentar as linhas teóricas orientadoras desta investigação. Esta revisão tem início com a apresentação do conceito de consciência fonológica, como se desenvolve e a sua relação com a leitura e a escrita, terminando-se com a apresentação do estudo de Duncan et al. (2006), que analisou as diferenças do desenvolvimento da consciência fonológica para o francês e o inglês.

No segundo capítulo são explorados os aspectos relativos à metodologia empregue nesta investigação, nomeadamente a exposição do objectivo da investigação, a caracterização dos participantes, a apresentação dos instrumentos de medida utilizados e a descrição do procedimento.

Finalmente, o terceiro e último capítulo deste trabalho tem como objectivo proceder à apresentação dos resultados obtidos através da aplicação dos referidos instrumentos de medida, bem como discutir esses mesmos resultados à luz da informação recolhida no capítulo 1. Para além disso, nesta parte final pretende-se ainda realizar uma síntese das conclusões obtidas através desta investigação, bem como reflectir acerca das suas limitações e implicações futuras nesta área de conhecimento.

Capítulo I

Enquadramento teórico

I. Enquadramento teórico

1.1. A consciência fonológica

A consciência fonológica, também conhecida por metafonologia, é a “habilidade do ser humano reflectir conscientemente sobre os sons da fala” (Freitas, 2004, p. 179). Segundo Morais (1989) a consciência fonológica refere-se à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala. Contudo, este é um termo bastante vasto que, tal como vários autores vão defendendo, abrange diferentes competências, dependendo da tarefa realizada e do tamanho da unidade som que é o alvo da tarefa (Anthony & Francis, 2005). Alguns exemplos destas diferentes competências caracterizam tarefas que vão desde separar palavras nos seus sons constituintes, combinar sons de palavras, até reconhecer sons comuns (Anthony & Francis, 2005). Assim sendo, a consciência fonológica é considerada heterotipicamente contínua, ou seja, tal como Anthony e Francis (2005) defendem, é uma habilidade única e unificada durante o pré-escolar e a escolaridade básica que se manifesta sob diversas formas ao longo do desenvolvimento ontogenético.

Embora seja consensual entre vários autores que a consciência fonológica se desenvolve ao longo de um contínuo, há alguns autores que já adoptam a noção de níveis. Goswami e Bryant (1990) sugerem três níveis de consciência fonológica: o nível da sílaba, o nível das unidades intra-silábicas, e o nível dos fonemas. O primeiro nível, o nível das sílabas, parece ser o mais simples de as crianças dominarem, sendo que desde cedo elas são capazes de dividir uma palavra nas respectivas sílabas. O nível das unidades intra-silábicas diz respeito a palavras que podem ser divididas em unidades que são maiores do que um fonema individual, mas mais pequenos do que uma sílaba, isto é, ataque (*onset*¹) – corresponde a aliterações, e a rima – pode ser definida como a igualdade entre os sons. Também a rima parece fazer parte do desenvolvimento linguístico da criança desde cedo. O

¹ Utilizaremos o ataque como expressão a *onset* como constituinte silábico.

último nível e o mais complexo, revelador de um elevado nível de desenvolvimento fonológico, é o nível dos fonemas, que se refere à capacidade de dividir as palavras em fonemas que implica o reconhecimento de que uma palavra é composta por um conjunto de fonemas.

Assim sendo, a consciência fonológica ou, como Anthony e Lonigan (2004) preferem chamar, a sensibilidade fonológica, é uma habilidade única que pode ser testada através de uma série de tarefas (por exemplo de identificação ou manipulação através de processos de supressão, inserção ou substituição) que diferem na complexidade linguística, ou seja, na unidade alvo da tarefa (sílabas, rimas, ataques e fonemas).

1.1.2. Desenvolvimento da consciência fonológica

Antes de mais, convém fazer uma distinção entre os dois níveis de consciência fonológica que a criança pode manifestar: implícito e explícito (Duncan, Seymour & Hill, 1997). O nível de consciência fonológica implícito caracteriza as crianças mais novas, não-alfabetizadas, e consiste numa sensibilidade natural e espontânea do indivíduo aos sons da fala. Por sua vez, o nível de consciência fonológica explícito já tem a ver com uma análise mais consciente das unidades de sons, caracterizando as crianças que já estão expostas à aprendizagem da leitura e da escrita. Isto clarifica a ideia de que a consciência fonológica não é algo que se pode assumir como a criança tendo ou não, mas antes como habilidades que poderão estar mais ou menos desenvolvidas (Freitas, 2004).

De uma forma muito geral, a investigação tem descoberto uma sequência geral de desenvolvimento da consciência fonológica, havendo relativo consenso que esta evolui de forma contínua e de níveis mais simples para níveis mais complexos. Efectivamente, à medida que as crianças vão crescendo vão-se tornando mais sensíveis a constituintes mais específicos das palavras. Parecem começar por reconhecer e manipular sílabas, depois as unidades intra-silábicas (ataque e rima) e,

finalmente, os fonemas são a última capacidade a surgir, uma vez que é encarada como o nível mais complexo (Anthony et., 2003; Freitas, 2004). De acordo com a revisão de Alves Martins (1996) diversos estudos em que foram utilizados diferentes tipos de tarefa (supressão, contagem, segmentação e inversão de sílabas ou fonemas), apoiam a ideia de que a capacidade de análise silábica surge mais cedo do que a capacidade de análise fonémica. (Rosner & Simon, 1971; Liberman et al., 1974; Fox & Routh, 1975; Treiman & Baron, 1981; Alegria et al., 1982; citado por Alves Martins, 1996, citado em Valente & Martins, 2004). Silva (1996) constatou também que a consciência das unidades silábicas precede a consciência dos segmentos fonémicos em crianças portuguesas de idade pré-escolar (citado em Valente & Martins, 2004). No entanto, parece que a consciência fonológica nem sempre se dá por esta ordem (palavras – rimas – aliterações – sílabas – fonemas), embora seja consensual que a última habilidade a surgir seja ao nível dos fonemas, devendo ser encarada como o nível mais complexo de consciência fonológica (Freitas, 2004). Da mesma forma, Anthony e Francis (2005) defendem que apesar da consciência fonológica se desenvolver de uma forma universal para todas as línguas (de unidades mais simples para mais complexas), deverá considerar-se diferenças relacionadas com a língua. Isto é, há alguns determinantes da complexidade linguística da linguagem falada que parecem influenciar o desenvolvimento da consciência fonológica, tais como a saliência e a complexidade da estrutura das palavras, a posição dos fonemas, factores articulatorios. Por exemplo, crianças em ambientes linguísticos em que as sílabas faladas são muito salientes ou bem limitadas, desenvolvem a consciência silábica mais cedo do que crianças inseridas em ambientes linguísticos em que estas são menos salientes.

Treiman e Zukowski (1991) adiantam ainda fases distintas de desenvolvimento para os três níveis de consciência linguística. Ao nível do pré-escolar, a sensibilidade para as sílabas é superior a qualquer outra unidade, depois haverá maior sensibilidade ao ataque e à rima, assemelhando-se ao da sílaba no nível *Kindergarten*, posteriormente, no 1º ano de escolaridade, a sensibilidade é a mesma para sílaba, ataque e rima e fonema.

1.1.3. Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita

Vários estudos têm demonstrado uma estreita conexão entre o desenvolvimento fonológico e o domínio da escrita e leitura. Segundo Anthony e Francis (2005) a consciência fonológica é, das três habilidades de processamento fonológico (inclui ainda a memória fonológica e o acesso fonológico ao armazenamento lexical), a habilidade mais relacionada com a alfabetização, dadas as competências por si incorporadas. O facto das crianças experienciarem a linguagem escrita tem um efeito preponderante no desenvolvimento da consciência fonológica, principalmente ao nível dos fonemas. Efectivamente, uma vez que os fonemas não têm uma realidade física independente uns dos outros, a aprendizagem do nome das letras e do som que as representa facilita que estes sejam vistos de uma forma mais concreta.

Quanto ao tipo de relação existente entre aprender a ler e a consciência fonológica, há autores que defendem uma relação causal. Indivíduos com dificuldades na detecção ou manipulação de sons em palavras irão mostrar um grande esforço na aprendizagem da leitura, assumindo que, como vários estudos demonstraram, um ensino intensivo na consciência fonológica melhora a alfabetização (Anthony & Francis, 2005). Todavia, há autores que defendem que esta relação entre aprender a ler e o desenvolvimento da consciência fonológica é recíproca (Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987, citado em Anthony & Francis, 2005; Hogan, Catts & Little, 2005). Hogan e Catts (2005) defendem que se inicialmente a consciência fonológica influencia a leitura, a partir do momento em que a leitura passa a decorrer, o processo de leitura influencia a consciência fonológica. E, portanto, a consciência fonológica pode ser vista como um facilitador (F. Yavas, 1989; Haase, 1990, citado em Freitas, 2004) para a aquisição da escrita, sendo que esta, por sua vez, proporciona o aprimoramento das capacidades metafonológicas, facilitando-se mutuamente (Freitas, 2004).

Um estudo pioneiro realizado por Isabelle Liberman (1973) que pretendia comparar a consciência fonológica nas sílabas e nos fonemas, em crianças de faixas etárias diferentes, 4, 5 e 6 anos. Os resultados obtidos mostraram que o

desempenho na segmentação silábica foi claramente superior à segmentação fonémica, sendo por sua vez esta diferença maior quanto mais novo fosse o grupo de crianças. Ou seja, no grupo dos 6 anos, ou do 1º ano, registou-se um melhor desempenho em ambas as provas relativamente aos restantes grupos. Desta forma concluiu, como já fomos avançando com dados de outros autores, que a consciência da sílaba é anterior do fonema. Concluiu ainda que a consciência fonémica sofre uma evolução abrupta durante o 1º ano de escolaridade, podendo-se atribuir ao facto de este ser um ano em que a criança realiza várias actividades de leitura.

Cardoso-Martins (1995, citado em Valente & Martins, 2004) colocou a hipótese, mais especificamente relacionada com particularidades da língua portuguesa, de que a sensibilidade silábica (provavelmente baseada na capacidade de analisar palavras em sílabas) desempenha um papel importante nas fases iniciais de aprendizagem da escrita em português, e que esse papel é mais importante para as crianças que aprendem a ler através do método silábico. Alguns aspectos devem ser tidos em conta, como o facto da sílaba ser uma unidade fonológica natural. Sendo sempre a unidade mais clara, distinta e saliente da palavra, parecendo ter um importante papel na leitura (Adams, 1990, citado em Valente & Martins, 2004); é mais fácil para as crianças pré-leitoras segmentar as palavras em sílabas do que segmentar em fonemas (Liberman et al., 1974, citados em Valente & Martins, 2004); e, por último, a língua portuguesa possui uma estrutura silábica relativamente simples (predominando a estrutura CV) e a maioria das palavras são polissílabos e graves (Valente & Martins, 2004).

De facto, tendo em conta tudo o que foi adiantado até aqui, nomeadamente as implicações que a consciência fonológica é provada ter ao nível da alfabetização, torna-se importante ainda referir que vários autores defendem que a avaliação da consciência fonológica deva ocorrer durante o pré-escolar. Assim, poder-se-ia identificar mais precocemente crianças em risco de futuras dificuldades e, conseqüentemente, os défices por si apresentados poderiam ser reparados antes destas crianças experienciarem o fracasso na leitura e ainda outras dificuldades associadas, comportamentais, sociais, académicas e psicológicas, como também referem Hogan, Catts & Little (2005). O mesmo se pode aplicar especificamente

para crianças que apresentem dislexia. A dislexia é uma perturbação com base cerebral em que, embora o indivíduo tenha uma inteligência normal, uma escolarização adequada e capacidades sensoriais intactas, a verdade é que este apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura. Como causa para esta perturbação encontra-se a dificuldade em processar os sons da língua, isto é, o processamento fonológico (e.g., Anthony & Francis, 2005). Num estudo recente feito com crianças portuguesas disléxicas, verificou-se também que crianças com dislexia tinham uma consciência fonológica mais limitada que indivíduos comparáveis. Estas apresentaram várias consequências ao nível do processo de leitura, nomeadamente dificuldades no processamento ortográfico, acompanhado por um atraso no desenvolvimento da capacidade de descoficação. (Sucena, Castro & Seymour, 2009). Desta forma se poderá concluir que défices ao nível da consciência fonológica estão associados a problemas ao nível da leitura como concluem Hogan, Catts e Little (2005).

1.2. Estudo de Duncan e colaboradores (2006)

De seguida vai ser apresentado o estudo de Duncan, Colé, Seymour e Mangan, (2006), o qual serviu de informação *pilar* para o presente estudo. Este estudo tinha como objectivo analisar o desenvolvimento metafonológico em crianças francesas e inglesas, tendo-se proposto a realizar duas experiências a seguir descritas. Ambas as experiências partiram do pressuposto de que o desenvolvimento fonológico se daria segundo uma sequência universal – sílaba – ataque e rima – fonema, isto é, de unidades de som maiores para unidades mais pequenas.

Numa primeira experiência, pretenderam testar a possibilidade de diferenças ao nível da saliência das sílabas no inglês e francês poderia influenciar o curso do desenvolvimento metafonológico precoce. Para isso, foram comparadas as competências de segmentação fonológica em crianças francesas e inglesas através de uma tarefa de segmentação silábica de palavras bissilábicas. Tendo em conta a sequência universal, previa-se que esta fosse uma tarefa fácil para ambos os grupos

de crianças, quer as francesas, quer as inglesas. Os participantes da experiência foram crianças francesas e inglesas, tendo como respectiva língua materna o inglês ou francês respectivamente, com desenvolvimento normal. No caso das crianças inglesas houve três grupos: crianças que frequentavam a creche, a primária I e a primária II e, no caso das crianças francesas, houve um grupo de crianças da creche (5-6 anos) e um grupo das crianças da primária (6-8 anos). Tendo em conta as características destas línguas, os estímulos apresentados para as crianças de língua francesa preencheram três condições que diferiam de acordo com a estrutura fonológica: CV (Consoante + Vogal), CVn (Consoante + Vogal nasal) e CVC (Consoante + Vogal + Consoante). Relativamente aos estímulos para as crianças de língua inglesa apenas foram consideradas as estruturas CV e CVC, sendo que cada uma destas teria ainda duas variantes de acordo com a sílaba tónica, acentuação inicial ou trocaico (palavras graves) e acentuação final ou acento iambico (palavras agudas). Desta forma, houve quatro condições. Os resultados que obtiveram mostram que as crianças francesas são mais consistentes na segmentação, enquanto as crianças inglesas apresentam um padrão variável de segmentações. Assim, o factor língua materna parece ser mais influente no desenvolvimento metafonológico do que a proposta que existe uma progressão universal de unidades maiores para mais pequenas ("large to small unit").

Numa segunda experiência, Duncan et al. (2006) analisaram se a sequência do desenvolvimento metafonológico difere em francês e inglês. O que se esperava era que ambos seguissem a sequência universal: sílaba – ataque/rima – fonema, isto é, uma progressão de unidades de som maiores para mais pequenas. Isto foi investigado através de uma tarefa de unidade comum, em que três unidades comuns foram avaliadas: sílabas, rimas e fonemas iniciais. Os resultados demonstram que as crianças francesas tiveram um melhor desempenho em identificar as sílabas partilhadas, enquanto as crianças inglesas tiveram um desempenho muito baixo, respondendo às sílabas e rimas de maneira semelhante. Todavia, ao contrário do que se esperava, as crianças inglesas mostram um bom desempenho ao nível dos fonemas, aumentando bastante até aos 6 anos, mantendo-se sempre muito mais superior do que nas sílabas ou rimas. O facto de as crianças francesas e inglesas não mostrarem padrões de desenvolvimento metafonológico semelhantes, isto é, as crianças francesas segmentarem com base

na sílaba e as crianças inglesas não, é indicador de que a consciência fonológica não pode ser considerada universal, mas antes, dependente das propriedades prosódicas da língua.

Contudo, convém referir que o presente estudo se centra na tarefa de segmentação silábica e não na tarefa da unidade comum, como também acontece na 2ª experiência de Duncan e tal. (2006). Dado que já foi realizado um estudo de Castro (2004) utilizando a tarefa da unidade comum, em que foram comparado os resultados obtidos com crianças portuguesas e no francesas. Verificou que haveria maior facilidade em segmentar com base na sílaba no caso do francês (tanto na estrutura CV como CVC) do que no português, que se obtiveram resultados consideravelmente inferiores, principalmente na estrutura CVC.

Capítulo II

Estudo empírico (apresentação geral e método)

II. Estudo empírico (apresentação geral e método)

2.1. Objectivos de investigação

Considerando a revisão feita no capítulo anterior, assim como o estudo de Duncan et al (2006), o presente estudo pretende analisar a forma como as crianças de língua portuguesa segmentam palavras bissilábicas, permitindo determinar se usam preferencialmente uma segmentação silábica ou baseada noutras unidades linguísticas. Desta forma, pretender-se-á também comparar com os resultados obtidos para o inglês e francês, permitindo analisar se o desenvolvimento fonológico de crianças falantes do português se aproxima de algumas destas línguas, ou se pelo contrário o distingue das mesmas. Será empregue o mesmo método que Duncan et al. (2006) usaram na experiência 1, anteriormente descrita. Tratar-se-á de uma tarefa de segmentação que requer a divisão de palavras bissilábicas em duas partes, antecipando uma provável divisão nas sílabas constituintes. Além disto, parece que o desenvolvimento metafonológico não é universal, quer dizer, não se dá de igual forma e na mesma sequência em todas as línguas, mas antes, depende das características da língua (Duncan et al., 2006). Portanto, a hipótese colocada será de que a segmentação no português será semelhante à do francês, isto é, uma segmentação baseada na sílaba. Tal hipótese deve-se ao facto das línguas portuguesa e francesa terem origens bastante próximas, derivam ambas do latim, acabando por ter algumas características prosódicas semelhantes.

2.2. Participantes

Participaram nesta experiência 44 crianças, 23 das quais frequentavam o ensino pré-primário e 21 o ensino primário. Das 23 crianças do ensino pré-primário, 14 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com uma média de idade 6.07 anos (*DP* .25, entre 5.5 e 6.4 anos). Das crianças que frequentavam o 1º ano do ensino básico, 10 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com uma média de idades de 7.00 (*DP* .26, com idade mínima de 6.7 e máxima de 7.4) (cf. Quadro

1). As crianças eram provenientes de S. Domingos, no caso das crianças que frequentavam a 1ª classe, e no caso das crianças da pré-primária, eram do Infantário de Sânguedo, ambas pertencentes à freguesia de Stª Maria da Feira. As crianças, na sua maioria provenientes de um nível socioeconómico médio, não apresentavam problemas de aprendizagem segundo relatos do professor, e falavam português europeu como língua materna.

Quadro 1.

Caracterização dos sujeitos.

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Sexo</i>		<i>Idade (anos)</i>		
		<i>Fem.</i>	<i>Masc.</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Min - Máx</i>
<i>Pré-primária</i>	<i>23</i>	<i>14</i>	<i>9</i>	<i>6.07</i>	<i>.25</i>	<i>5.5 - 6.4</i>
<i>1º Ano</i>	<i>21</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>7.00</i>	<i>.26</i>	<i>6.7 - 7.4</i>

Estas crianças foram avaliadas no 3º período de aulas, procurando-se que outras variáveis, como problemas de integração, não intervissem nos resultados. Este cuidado foi tido na experiencia de Duncan e tal. (2006), que referem que as crianças em idade pré-escolar deverão ser avaliadas após 3 meses de integração no jardim-de-infância, e as crianças em idade escolar 6 meses após o início de frequência.

2.2. Materiais

Cada participante foi devidamente identificado através de uma folha de identificação individual que pode ser vista no Anexo 1. Nessa folha, para além da data de realização da experiência, constavam o nome, a idade, o sexo, a data de nascimento, o ano escolar que frequenta, a língua materna, se apresenta alguns

problemas (ao nível da aprendizagem, visão, audição ou outro tipo). Nela eram são registadas as provas que realizou, sendo dado algum espaço para observações, quer sejam relativas à criança, quer relativas ao momento de realização da experiência.

Relativamente à tarefa de segmentação, que é a que tem um papel mais preponderante neste estudo, os estímulos constituíram-se por palavras bissilábicas – principalmente substantivos ou verbos – definindo-se 5 condições correspondentes a diferentes estruturas fonológicas (em vez de 3 como na experiência de Duncan et al., 2006): CV, CVn, CVrl, CVs e CV.x. Assim, consideram-se 2 condições de sílaba aberta, CV (Consoante + Vogal oral) e CVn (Consoante + Vogal nasal) e 2 condições de sílaba fechada, CVrl (Consoante + Vogal + Aproximantes /r/ ou /l/), CVs (Consoante + Vogal + Fricativa /ch/). De forma a analisar melhor o efeito da fricativa /s/, colocou-se uma nova condição em que em vez da fricativa aparecer ao nível da coda, aparece ao nível do ataque da sílaba seguinte, CV.x. Estas condições podem ser analisadas na Figura 1.

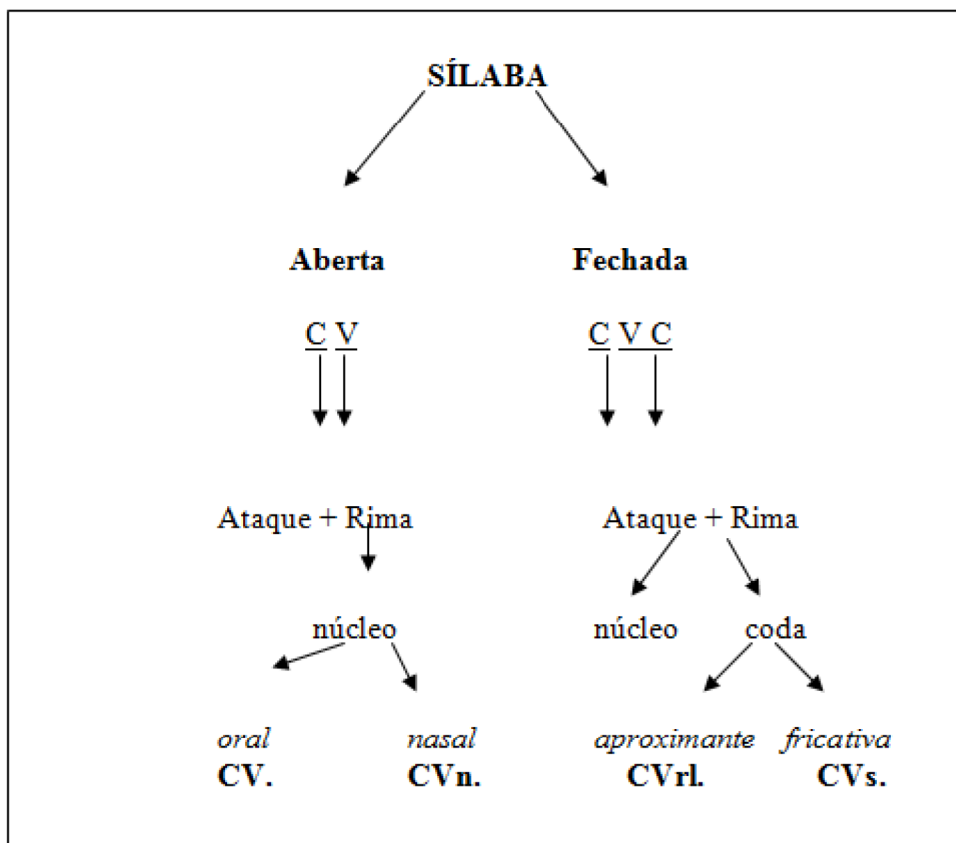


Figura 1.

Esquema representativo de 4 das 5 condições consideradas nesta experiência. O ponto representa a fronteira silábica.

Em todas as condições se consideraram os estímulos graves e agudos, exceptuando no caso das estruturas CV.x em que apenas se consideraram os estímulos graves. Alguns exemplos dos estímulos utilizados para cada condição encontram-se no Quadro 2. A apresentação destes estímulos foi dividida em 2 blocos, sendo que em cada um deles se procurou misturar todas as condições, alternando-se as graves e agudas com o grau de dificuldade. De igual forma, esta foi a ordem adoptada na folha de registo de resposta para esta tarefa, folha essa que pode ser apreciada no Anexo 2.

Quadro 2.

Exemplificação de estímulos tendo em conta as 7 condições (6 estímulos por condição).

CV.		CVn.		CVrl.		CVs.		CV.X
Grave	Agudo	Grave	Agudo	Grave	Agudo	Grave	Aguda	Grave
<i>Bala</i>	<i>Balão</i>	<i>Samba</i>	<i>Vintém</i>	<i>Palmas</i>	<i>Pardal</i>	<i>Festa</i>	<i>Tostão</i>	<i>Vejo</i>
<i>Cara</i>	<i>Calar</i>	<i>Denso</i>	<i>Montar</i>	<i>Certo</i>	<i>Sertã</i>	<i>Vesgo</i>	<i>Rosnar</i>	<i>Rijo</i>
<i>Cera</i>	<i>Farol</i>	<i>Lento</i>	<i>Bambu</i>	<i>Balde</i>	<i>Balcão</i>	<i>Casca</i>	<i>Fisgar</i>	<i>Mocho</i>
<i>Pêra</i>	<i>Peru</i>	<i>Manga</i>	<i>Fingir</i>	<i>Perto</i>	<i>Fartar</i>	<i>Sismo</i>	<i>Desdém</i>	<i>Tocha</i>
<i>Fala</i>	<i>Curar</i>	<i>Samba</i>	<i>Zombar</i>	<i>Falta</i>	<i>Calçar</i>	<i>Tosta</i>	<i>Festim</i>	<i>Bege</i>
<i>Coro</i>	<i>Talão</i>	<i>Fonte</i>	<i>Lençol</i>	<i>Carta</i>	<i>Talvez</i>	<i>Mosca</i>	<i>Castor</i>	<i>Ruge</i>

É de referir que estes estímulos foram retirados do PORTULEX (Teixeira & Castro, 2007), que contém vocabulário escrito de livros do Ensino Básico (frequências de palavras lematizadas e não-lematizadas do vocabulário contido em 20 manuais do primeiro ao quarto ano do ensino básico). Foram utilizadas as palavras de todos os manuais de instrução (ie, dos anos 1 a 4), para garantir suficiente variabilidade de palavras e por considerar que as crianças têm um vocabulário receptivo superior ao vocabulário escrito.

Além disto, todas as crianças foram também avaliadas num conjunto de provas complementares para avaliar sumariamente o seu desenvolvimento lexical, através da tarefa de Nomeação Oral de Imagens da PALPA-P53 (Castro, Caló, Gomes, Kay, Lesser, & Coltheart, 2007) e do subteste Vocabulário da Wisc III, e a memória a curto prazo através do subteste de Memória de Dígitos da WISC III (Wechsler, 2003) como exposto no Quadro 3. Estas provas foram de avaliação e validação dos resultados de cada participante, fazendo uma espécie de selecção tendo em conta os resultados nestas provas, que deverão estar a um nível adequado.

Quadro 3.

Provas administradas consoante o ano.

Provas	Ano
Prova de Nomeação Oral de Imagens da PALPA-P (nº 53)	Pré –primária
Subteste de Vocabulário da WISC-III	1º ano
Subteste de Memória de Dígitos da WISC-III	Ambos os anos
Tarefa de Segmentação	Ambos os anos

De seguida vou passar a apresentar, de forma muito breve, cada uma das provas complementares utilizadas, facilitando aos leitores que poderão não ter tido ainda oportunidade de contactar com tais tarefas e materiais, a compreensão dos resultados. Começando pela prova de nomeação da PALPA-P53, esta avalia a capacidade de nomeação oral de imagens. É pedido à criança que diga o que representa cada imagem que lhe ia sendo apresentada em cartões, como a Figura 2 mostra. A prova de vocabulário, assim como a prova de memória de dígitos, são provas que fazem parte, com um conjunto de outras provas, da WISC III, um instrumento que serve para medir a inteligência. No caso específico da prova de vocabulário pretende avaliar o vocabulário que a criança possui, sendo para isso, enunciadas algumas palavras à criança e pedido que ela diga o que cada uma quer dizer. A prova de memória de dígitos tem como principal objectivo avaliar a capacidade de memória a curto prazo (ordem directa) e de memória de trabalho (ordem inversa). Para isso, a criança deve repetir uma série de dígitos (que vai aumentando progressivamente) imediatamente após a ter ouvido.

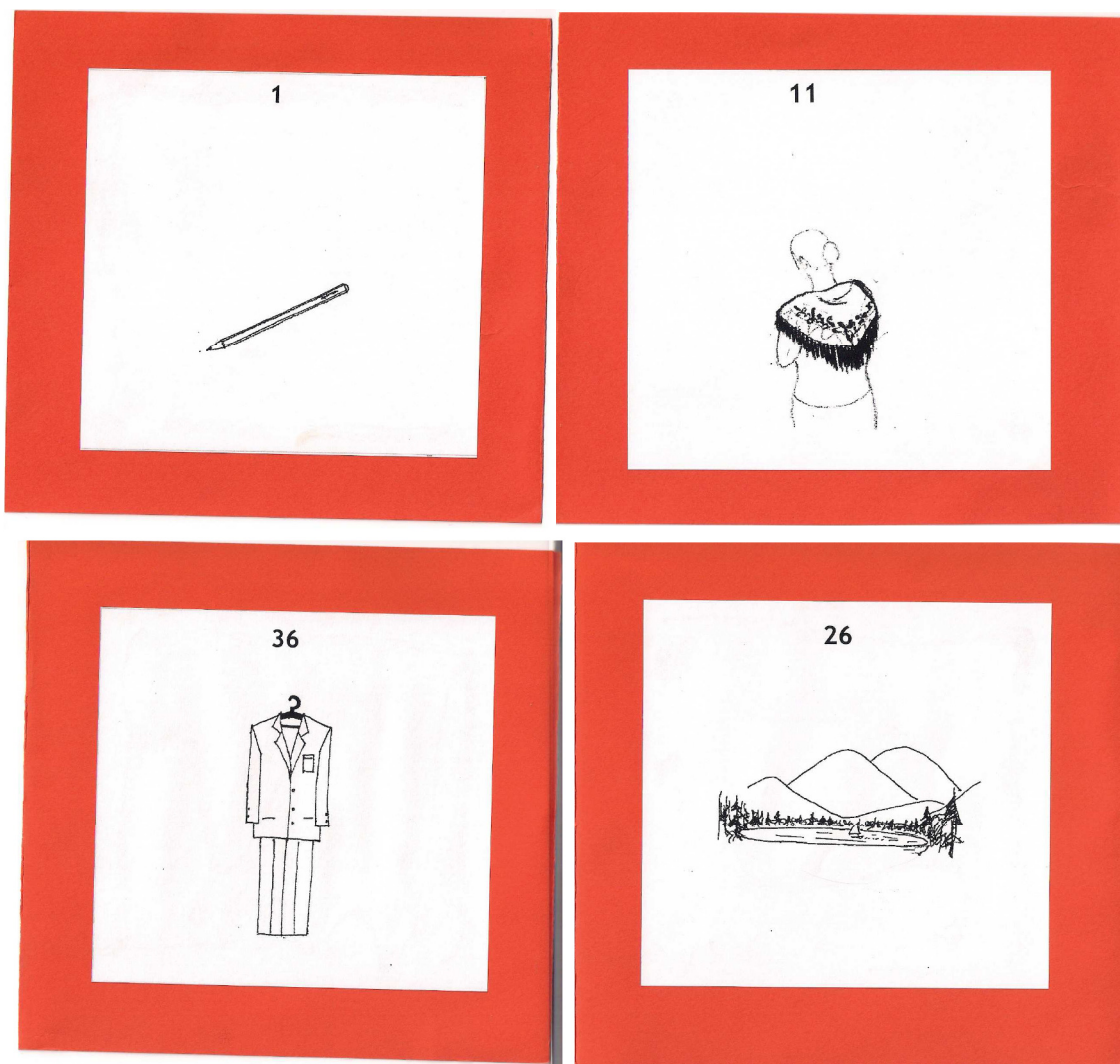


Figura 2.

Exemplo de algumas das imagens mostradas à criança, na prova de nomeação oral de palavras, da PALPA-P.

2.3. Procedimento

As tarefas foram realizadas individualmente, num local sossegado, numa sala cedida pelo próprio infantário ou escola. Todas as tarefas foram aplicadas a cada criança num só encontro.

Num primeiro momento era preenchida a folha de identificação individual com os dados relativos à criança, sendo para tal necessário a ajuda do professor. Dependendo do ano que frequentar, pré-primária ou 1º ano, eram escolhidas as provas a realizar.

Pelo facto dos participantes serem crianças, sentiu-se a necessidade de estabelecer um contacto mais próximo, através de uma breve conversa, antes da aplicação das provas. De seguida era-lhes explicado que iríamos realizar alguns jogos, se estas estariam motivadas para o fazer e que no final poderiam ganhar um prémio como os restantes colegas, passando-se à aplicação das provas. No caso das crianças da pré-primária eram escolhidas as seguintes provas que eram realizadas nesta ordem: a tarefa de nomeação oral de palavras PALPA-P53, a tarefa de Segmentação, e no final o subteste de Memória de Dígitos. Quanto às crianças do 1º ano, as provas seriam a Subteste do Vocabulário, a tarefa de Segmentação e o subteste de Memória de Dígitos, nesta mesma ordem. O subteste de Memória de Dígitos foi propositadamente deixado para o fim em ambos os grupos, na medida em que poderia, de alguma forma, fazer com que crianças se sentissem fracassadas nesta tarefa (principalmente na ordem inversa). Este sentimento de fracasso poderia não beneficiar o seu desempenho se fosse colocada antes da tarefa de Segmentação.

Relativamente à Tarefa de Segmentação, inicialmente o experimentador demonstrou o que se pretendia com a tarefa e logo a seguir apresentou os itens de treino à criança de forma a apreender se esta percebeu o que lhe havia sido pedido. Foram dadas às crianças as seguintes instruções:

“Vou dizer-te algumas palavras e queria que partisses as palavras em dois pedacinhos, como se fosses um robô. Por exemplo, se te disser a palavra FALA divides assim: FA-LA. Agora tenta tu com a palavra PERÚ.” Independentemente da divisão que a criança fizer, apenas terá de se confirmar se dividiu em duas partes, o experimentador deverá dizer: “Muito bem, vamos agora tentar novamente com a palavra TACHO”. Fazendo mais um estímulo de treino e, caso falhar num dos estímulos de treino é que se usa o terceiro estímulo de treino (MARÉ). Depois dela

ter compreendido o que se pretendia com a tarefa diz -se “Agora só tens de fazer o mesmo com as outras palavras que eu te disser”.

Tal como nas restantes provas, nesta tarefa a apresentação dos estímulos foi feita oralmente, sendo no mesmo momento registado na respectiva folha a resposta produzida pela criança. Além disto, esta tarefa foi alvo de gravação para posterior confirmação das respostas dadas.

No final da experiência foi dado um certificado de participação (Figura 3) a cada criança, juntamente com um pequeno brinquedo (Figura 2), como prémio e agradecimento pela sua colaboração.



Figura 3.

Brinquedos dados às crianças. Os livros foram dados às crianças do 1º ano e os quadros de desenhar às crianças da pré-primária.

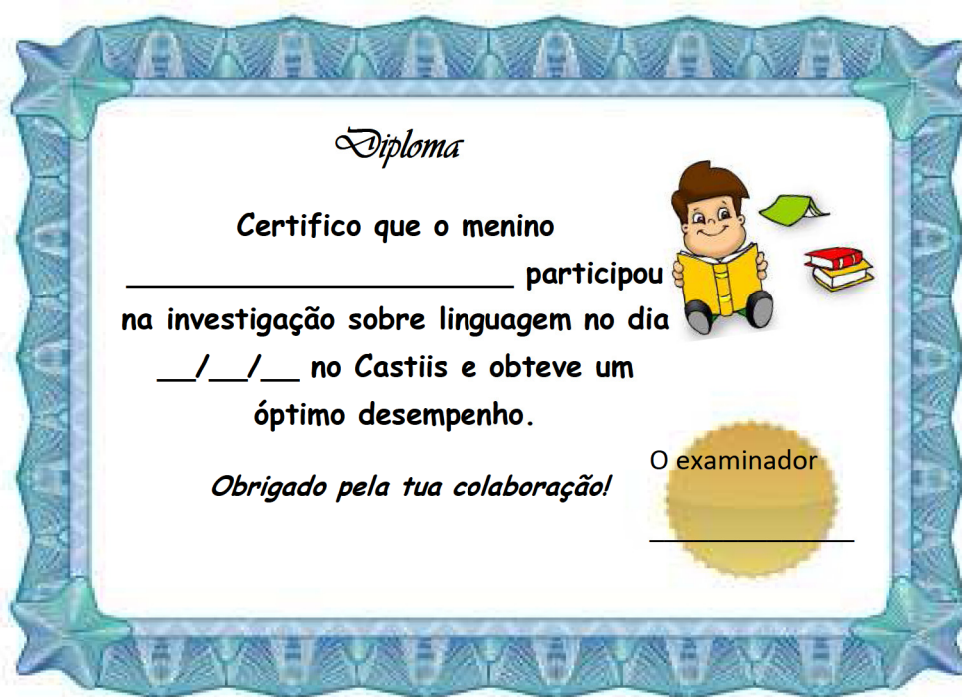
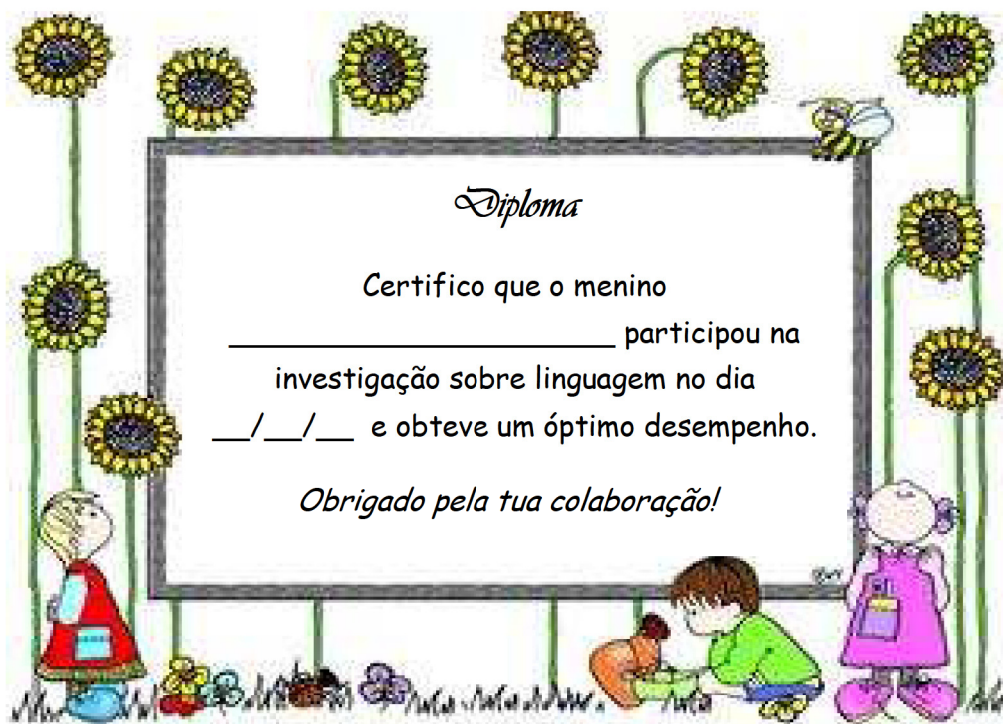


Figura 4.

Diplomas que foram dados às crianças terminada a realização das provas.

Capítulo III

Resultados do estudo empírico

III. Resultados do estudo empírico

3.1. Apresentação dos Resultados

Nesta secção serão apresentados os resultados. Primeiro darei conta dos resultados relativos às provas complementares de Nomeação Oral, Vocabulário e Memória Imediata de Dígitos que serviram para caracterizar e seleccionar os sujeitos desta experiência. Depois segue-se a apresentação dos resultados relativos à Tarefa de Segmentação, os quais serão de maior relevância e análise mais detalhada. As análises foram realizadas utilizando o programa Statistica.

3.1.1. Prova de Nomeação Oral de Imagens– Palpa-P 53

Esta tarefa fez parte do conjunto de provas que se destinou à avaliação do desenvolvimento lexical dos sujeitos, neste caso, administrada às crianças da pré-primária. Considerando o quadro de respostas no manual da Palpa-P (castro, Calo, Gomes, Kay, Lesser & Coltheart, 2007) procedeu-se á cotação das respostas como correctas ou erradas. De seguida, foram calculados os acertos dados pelas crianças e divididos pelo número de palavras (40), obtendo-se o valor que foi alvo de análise e comparação. O valor médio de respostas correctas apresentado pelas crianças foi de 29.78 ($DP = 2.27$), com o valor máximo de 34 e mínimo 25. O valor médio descrito pela Palpa-P para esta tarefa, para as crianças do pré-escolar, de 5 anos ($n = 6$) foi 32.50 ($DP = 3.45$). Tendo isto em consideração, o valor mais baixo 25, obtido apenas por uma criança, poderia ser avaliado como um valor crítico. Contudo, após uma apreciação do caso verificou-se que para além deste sujeito ter obtido valores normativos na prova de Memória de Dígitos, também não mostrou diferenças ao nível da tarefa de Segmentação, relativamente às respostas dos restantes sujeitos. Dado que não houve crianças que dessem sinais de um desenvolvimento lexical demasiado pobre, foram consideradas todas as crianças para a experiência.

Através de uma análise das respostas mais erradas pelas crianças e respectivas respostas, foi possível verificar que a imagem da bala provavelmente foi de todas a menos acertada pelas crianças, sendo-lhe dada as mais diversas respostas, “dedo”, “pen”, “medicamento”, “biberão”, “batom”, “candeeiro”, “tampa”, havendo crianças que não conseguiram atribuir nenhum nome. Também na imagem em que a resposta seria “xaile” houve uma percentagem considerável de respostas erradas, sendo alguns exemplos “senhora” (7), “mulher” (3), “pessoa” (2), “rapariga” (2). O mesmo aconteceu para a imagem do “lenço” em que as respostas mais referidas foram “senhora” (4), “velhinha” (3), “menina” (3). Na imagem em que a palavra-alvo seria “gola” notou-se alguma dificuldade em responder tal palavra. Só 9 em 23 crianças é que responderam “pescoço”, cotada como correcta segundo as normas de cotação da Palpa-P. Tendo sido a resposta mais incorrecta mais comum “camisola” (6).

3.1.2. *Subteste de Vocabulário da WISC III*

A prova do Vocabulário foi administrada apenas às crianças do 1º ano, tendo-lhes sido pedido que definissem oralmente algumas palavras. Cada resposta da criança foi cotada com valores de 0, 1 ou 2 consoante indicasse uma pior ou melhor compreensão da palavra, tendo em conta os princípios gerais de cotação fornecidos pela WISC III. A prova era interrompida após 4 insucessos consecutivos. Foi realizado o cálculo dos resultados brutos, através da soma dos valores conseguidos em cada resposta. Por sua vez, esta soma foi convertida em resultados padronizados, através de umas tabelas de conversão fornecidas pela WISC III, podendo-se desta forma analisar se os resultados dos sujeitos se encontram dentro da média para a sua idade. De acordo com as normas da WISC-III, média 10 e desvio-padrão 3, o resultado mais baixo (6.0) encontrava-se afastado da média menos do que 1.5 *DP*, ou seja, estaria ainda dentro dos valores aceitáveis para a faixa etária. Como é possível ver no Quadro 3, obteve-se média 8.61 (*DP* = 1.75), constatando-se que todos os sujeitos se encontravam dentro da média esperada para a sua idade, variando os valores entre 6 e 12.

Através da inspeção das respostas foi possível aperceber que as palavras em que as crianças mais acertam, como também seria de esperar, são as 3 primeiras, “relógio”, “chapéu” e “abelha”, sendo depois a palavra “alfabeto” a mais acertada. A partir da palavra “ilha” verificam-se mais respostas cotadas com 0 valores, sendo as palavras “ilha”, “retrato”, “furioso” e “baleia” as palavras que são mais comuns no término da prova. No entanto, ainda assim, algumas crianças conseguiram definir as palavras “furioso” e “baleia”, errando nas restantes, “aflição”, “fábula”, “transparente” e “combustível”, para as quais nenhuma criança conseguiu dar uma definição minimamente correcta.

Quadro 4.

Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados padronizados obtidas no subteste de Vocabulário da WISC III pelas crianças do 1º ano.

<i>Ano</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>
<i>1º Ano (n = 21)</i>	8.62	1.75	6.0 – 12.0

Em suma, quer as crianças da pré-primária cujo desenvolvimento lexical foi avaliado através da tarefa de nomeação oral da Palpa P53, quer as crianças do 1º ano avaliado através do subteste de Vocabulário da WISC III são comparáveis porque apresentam valores adequados à idade.

3.1.3. Subteste de Memória Imediata de Dígitos da WISC III

Esta prova foi administrada aos dois grupos, pré-primária e 1º ano. Como nem todas as crianças tinham idade para ser possível a conversão dos resultados brutos em padronizados fez-se primeiro a conversão dos resultados brutos em padronizados e depois analisou-se apenas os resultados brutos das amplitudes directa e inversa.

Nos resultados em que era possível, foi feita a conversão em resultados padronizados. Para tal, contabilizou-se o número de respostas correctas reproduzidas pela criança no sentido directo e inverso. De seguida somou-se o total destas respostas (ordem directa mais ordem inversa) e converteu-se este valor num valor padronizado, a partir das tabelas de conversão que a WISC III dispõe para o efeito, tendo em conta a idade do sujeito. A idade mínima que a WISC III permite para ser possível a conversão é de 6 anos, 0 meses e 0 dias. Através dos resultados conseguidos, verificou-se que todos os sujeitos, na sua maioria, se encontram dentro dos parâmetros normativos para a idade. No caso das crianças do 1º ano, foi possível fazer a conversão para todos os sujeitos, apresentando todas valores dentro da média, como é possível ver no Quadro 5 ($M = 11.10$, $DP = 2.07$). Quanto às crianças da pré-primária, das 23 crianças avaliadas, apenas foi possível fazer a conversão em resultados padronizados a 17 sujeitos, havendo 6 crianças que devido à sua idade inferior a 6 anos não foi possível. Este grupo apresentou uma média 10.35 e desvio padrão 2.83, situando os valores obtidos pelas crianças dentro da média, adequados à sua faixa etária.

Tal como aconteceu para o subteste de vocabulário, analisando-se os valores mínimos e máximos obtidos pelas crianças nesta tarefa, apenas ocorreu um caso crítico. Tendo em conta que os valores normativos da WISC III são $M = 10$ e $DP = 3$, houve uma criança da pré-primária que obteve o valor de 5, encontrando-se 0.5 valores abaixo de $1.5 DP$, ou seja, ligeiramente abaixo dos valores normativos para a sua idade. Contudo não foi um valor suficientemente baixo e poderá ter sido devido à não compreensão da tarefa de memória de dígitos pela ordem inversa, uma vez que é nesta que apresenta valores de 0.0. Além disso, nas restantes tarefas teve um desempenho dentro do normal, não prejudicando os resultados. O valor mínimo obtido pelas crianças do 1º ano é de 7.0 e o valor máximo é de 15.0, comum aos dois grupos.

Quadro 5.

Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação (Min.-Máx.) dos resultados padronizados obtidos no subteste de Memória Imediata de Dígitos, separadamente para a pré-primária e o 1º ano.

<i>Ano</i>	<i>Resultados Padronizados</i>		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min – Max</i>
<i>Pré-primária</i> <i>(n = 17)</i>	10.35	2.83	5.0 – 15.0
<i>1º Ano</i> <i>(n = 21)</i>	11.10	2.07	7.0 – 15.0

Uma vez que algumas crianças se encontravam fora destes valores padronizados optou-se pela utilização da amplitude directa e inversa em valores brutos (não padronizados), para que os resultados dos dois grupos pudessem ser comparáveis. Contabilizou-se separadamente para as amplitudes directa e inversa o número de dígitos correctamente reproduzidos pela criança. A contagem do número de dígitos correctamente reproduzidos começava em 2, seguindo-se até a criança errar nas duas oportunidades que lhe eram dadas, com o mesmo número de dígitos. Como em cada condição ou número de dígitos haveria duas oportunidades para a criança repetir, caso apenas acertasse numa delas contabilizava-se com meio valor. O Quadro 6 mostra os resultados obtidos por cada grupo na Memória Imediata de Dígitos (ordem directa e inversa) da WISC-III.

Quadro 6.

Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude Directa e Inversa da pontuação no subteste Memória Imediata de Dígitos da WISC III por grupo.

<i>Ano</i>	<i>M</i>	<i>Ordem Directa</i>		<i>Ordem Inversa</i>		
		<i>DP</i>	<i>Amp.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amp.</i>
<i>Pré-primária</i> <i>(n = 23)</i>	4.22	.67	3.0 - 5.5	2.04	.90	0.0 – 3.5
<i>1º Ano</i> <i>(n = 21)</i>	4.38	.50	3.5 - 5.0	2.83	.56	2.0 – 4.0

Foi calculada uma ANOVA com Ano Escolar e Sexo como factores inter-sujeito, e Amplitude (Directa ou Inversa) como factor intrasujeito. A análise revelou efeitos dos factores Ano [$F(1, 40) = 11.51, p < 0.001$] e Amplitude [$F(1, 40) = 263.33, p < 0.001$]. Mostrou ainda uma interacção entre os factores Ano e Amplitude, $F(1, 40) = 8.02, p < 0.01$. Análises post-hoc através de testes Tukey mostraram que a diferença entre o pré-primário e o primário na ordem inversa é significativa $p < 0.001$, mas que essa diferença não se verifica na ordem/ amplitude directa.

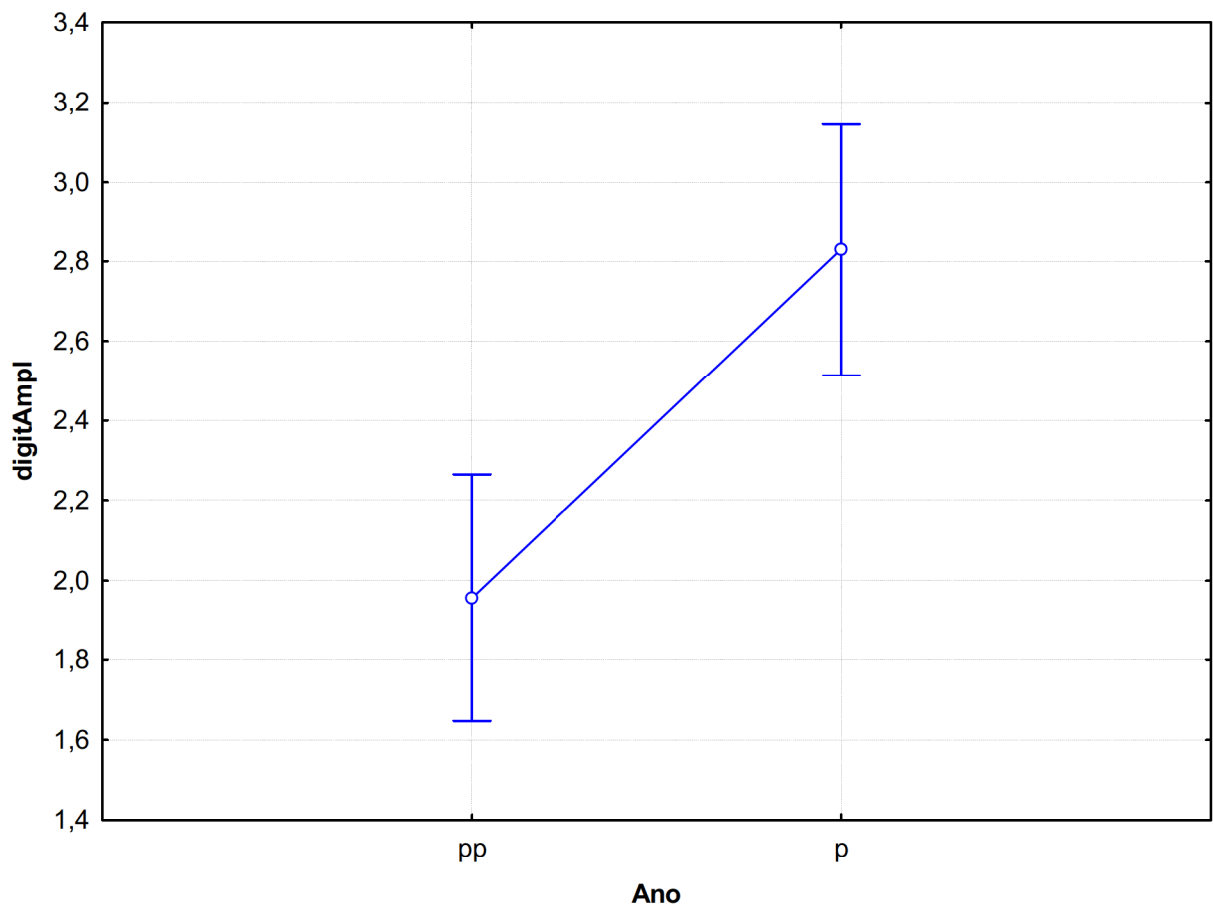


Figura 5.

Gráfico da amplitude de dígitos em ordem inversa em função do ano, PP (pré-primária) e P (1º ano).

3.1.4. Tarefa de Segmentação

Contabilizaram-se como correctas todas as respostas em que a criança dividiu a palavra nas duas sílabas canónicas. Prosseguiu-se com o cálculo do valor percentual médio de respostas erradas para cada grupo de participantes, conforme apresentado no Quadro 7. Foi calculada uma ANOVA com Ano e Sexo como factores inter-sujeito e Condição como factor intrasujeito. De uma forma geral, como seria de esperar, nesta tarefa o valor médio de erros obtido pelas crianças da pré-primária atingiu aproximadamente 24% o que é bastante superior ao valor obtido pelas crianças do 1º ano que se ficavam pelos 8%. Isto significa que as crianças da pré-primária tiveram uma percentagem de cerca 3 vezes mais respostas erradas do que as crianças do 1º ano. De facto o efeito de ano foi significativo, $F(1, 160) = 36.65$, $p < 0.001$. É ainda possível adiantar que na pré-primária a criança com maior valor de percentagem de respostas erradas obteve 57% de respostas erradas e a que teve menos obteve um valor de 6%. Por sua vez, no 1º ano o máximo obtido pelas crianças foi 20% respostas erradas e um mínimo de 1%.

Quadro 7.

Percentagem média (M) de respostas erradas na tarefa de segmentação de palavras. Os valores são apresentados para cada grupo, separadamente. São ainda apresentados os valores do desvio-padrão (DP) e os da amplitude.

<i>Ano</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Amplitude</i>
<i>Pré-primária</i> <i>(n = 23)</i>	<i>23.85 (10.87)</i>	<i>5.6 – 56.9</i>
<i>1º ano</i> <i>(n = 21)</i>	<i>7.54 (7.84)</i>	<i>1.4 – 29.2</i>

Verificou-se um efeito de condição, havendo também diferenças de desempenho significativas ao nível da Condição, $F(4, 160) = 109.57, p < 0.001$. Análises *post-hoc* através de testes Tukey mostraram que é na condição CVs que há maior percentagem de erros relativamente a todas as outras, $p < 0.001$. Entre as condições CV, CV.x e CVn não se verificaram diferenças significativas. Mostraram ainda que não há diferença de desempenho entre as condições CVn e CVrl, mas que a última se distingue das restantes condições, mais concretamente da condição CV, $p < 0.05$ e CV.x, $p < 0.001$. Isto verifica-se para os dois grupos, como se pode observar na Figura 5.

Quadro 8.

Percentagem média (M) e desvio-padrão (DP) de respostas erradas na tarefa de Segmentação por condição (CV, CV.x, CVn, CVrl e CVs) e ano (pré-primária e o 1º ano).

	CV		CV.x		CVn		CVrl		CVs	
	(n = 16)		(n = 8)		(n = 16)		(n = 16)		(n = 16)	
Ano	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Pré-primária (n = 23)	6.79	7.44	1.63	2.25	9.51	5.99	18.21	11.90	72.01	18.31
1º ano (n = 21)	2.08	3.88	1.19	3.37	3.87	3.57	5.36	6.71	22.02	15.54

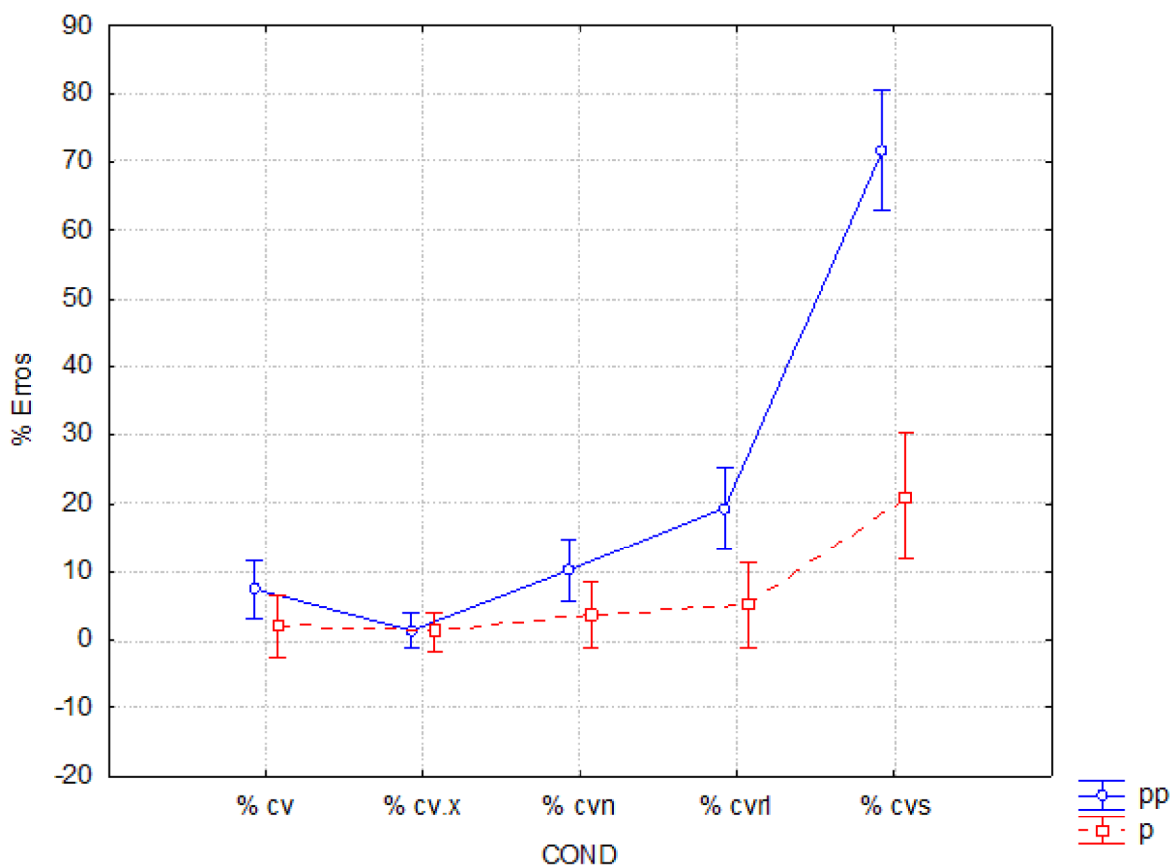


Figura 5.

Gráfico da percentagem de erros por Grupo (P, 1º ano e PP, Pré-primária) e condição (cv, cv.x, cvn, cvrl, cvs).

No entanto, o que interessava era ver qual o papel da estrutura silábica tendo em conta as crianças mais novas e mais velhas. As análises revelaram uma interação entre os factores Ano e Condição, $F(4, 160) = 33.80, p < 0.001$. Contudo, indica que estas diferenças até poderão nem se verificar para todas as condições. A partir das análises *post-hoc* através de testes Tukey, e como se pode ver no Figura 6, a percentagem de erro não é significativamente diferente para as estruturas de sílaba aberta, CV, CVrl e CV.x. Ao contrário, há diferenças significativas entre crianças mais novas e mais velhas nas condições de sílaba fechada CVC (CVrl, $p < 0.05$ e CVs, $p < 0.001$). Isto significa que as crianças mais velhas (1º ano) tiveram uma percentagem de erros menor do que as crianças mais novas (pré-primária) tanto na condição CVrl (5% vs. 18%) como na CVs (22% vs. 72%), tal como se pode ver no Quadro 8.

Em suma, verificou-se que as crianças antes de entrarem para a escola primária não apresentam diferenças significativas das crianças que frequentam o 1º ano na segmentação silábica ao nível da sílaba aberta (CV e CVn). Contudo, o mesmo não acontece ao nível da sílaba fechada (CVrI e CVs) havendo diferenças significativas entre as crianças da pré-primária e do 1º ano.

Também se procedeu a uma análise dos erros cometidos pelas crianças, tendo-se agrupado por condição, como se pode ver no Quadro 9. Embora nas 3 condições de sílaba aberta tenha havido poucos erros, estes ocorreram. Começando pela condição de estrutura silábica mais simples CV, os erros mais comuns foram de sílaba epentética CV.CV.re (e.g., /cu-ra-re/), CV.CV.l (e.g., /fa-ro-le/), de vogal epentética CV.CV.V (e.g., /ser-tã-ã/ ou /pe-ru-u/) e, ainda, adição de uma sílaba com o *Schwa* (e.g., /pe-ru-e/). Na condição CVn verificaram-se erros do tipo desanализação CV.CV (e.g., /sa-ba/ ou /de-so/, sílaba epentética CVn.CV.r (e.g., /fin-gi-re/ ou /mon-ta-re/), divisão heterosilábica CV.n.CV (e.g., /sa-m-ba /), CV.nCV (e.g., /sa-mba/) e ainda CV.NV (e.g., /ba-mu/). Finalmente, na condição CVx.x foram muito escassos os erros havendo por exemplo /ca-ch-cho/. Passaremos para as 2 condições de estrutura silábica aberta, onde, efectivamente, se verificaram uma maior percentagem de erros cometidos pelos dois grupos. Na condição CVrI (CV aproximantes) o tipo de erros mais comuns foram divisão heterosilábica CV.rCV (e.g., /ca-rta/ ou /co-rda/), CV.r/l.CV (e.g., /ce-r-tu/ ou /fa-l-ta/) e ainda a omissão das aproximantes CV.CV (e.g., /co-da/). Na condição CVs os erros mais cometidos foram divisão heterosilábica CV.sCV (e.g., /fe-sta/, /de-sdem/), CV.s.CV (e.g., /fe-s-ta/), adição de uma sílaba epentética CVs.CV.N/r (e.g., /des-de-nhe/, /cis-ma-re/) e ainda a omissão da fricativa CV.CV (e.g., /ru-ga/).

Quadro 9.

Descrição de respostas erradas mais frequentemente dadas pelas crianças da pré-primária e do 1º ano, tendo em conta as várias condições existentes na experiência.

CV	CVn	CV.x	CVrl	CVs
CV.CV.re (16)	CV.CV (15)	CVx.x (1)	CV.rCV (25)	CV.sCV (308)
CV.CV.l (5)	CVn.CV.r (8)		CV.CV (12)	CVs.CV.N/r (15)
CV.CV.V (5)	CV.n.CV (5)		CV.rl.CV (10)	CVs.sCV (12)
CV.CV.e (2)	CV.nCV (3)			CV.s.CV (9)
	CV.NV (2)			CV.CV (3)

3.2. Discussão dos resultados

Na presente secção será feita uma análise e discussão dos resultados, contrapondo com a literatura existente, chegando, desta forma, a conclusões.

Este estudo comparou crianças da pré-primária com crianças do 1º ano do ensino primário, numa tarefa de segmentação silábica, tal como Duncan et al. (2006), ao nível do francês, uma vez que encontraram diferenças claras entre as crianças da creche e as da primária. As crianças avaliadas apresentaram um desenvolvimento lexical e memória a curto prazo adequados para a sua idade.

Fazendo uma breve recapitulação dos principais resultados, de uma forma geral, as crianças do 1º ano fazem uma segmentação silábica mais correcta, de acordo com as normas do português, do que as da pré-primária, contudo esta variou conforme a condição.

Começando pelas condições que se caracterizaram por uma estrutura silábica aberta (CV e CVn), tal como se esperava, estas foram as que tiveram uma menor percentagem de erros, em ambos os grupos de crianças, uma vez que se tratam de estruturas mais simples. Assim, poderá assumir-se que a entrada para a escola não altera significativamente o desempenho das crianças a este nível. Aqui, o tipo de erros mais cometidos vão desde adicionar mais uma sílaba final contendo um *schwa* (eg. /pe-ru-e/ ou /ba-lã-ão/) a adicionar uma vogal ou sílaba epentéticas.

No entanto, ao nível das condições CVr1 e CVs, de estrutura fechada, já se verifica que as crianças mais velhas apresentam um desempenho significativamente melhor do que as da pré-primária. Tal melhoria poderá ser atribuída ao facto destas frequentarem o 1º ano da escola primária. Esta melhoria no processo de segmentação ao nível da sílaba poderá estar relacionada com o apoio gráfico fornecido pela escrita. Na fase anterior, nas crianças mais novas em que tal apoio é inexistente, o processo de segmentação ao nível da palavra e da sílaba é somente baseado na percepção auditiva, sendo basicamente orientado por aspectos como o ritmo e o conteúdo semântico, razão pela qual ocorre uma quantidade significativa de erros aquando da realização deste tipo de tarefas (Sim-Sim, 1998).

Além disto, em ambos os grupos de crianças se verificaram diferenças significativas dentro da estrutura silábica fechada, entre CVr1 e CVs. Ou seja, as crianças, em ambos os grupos, apresentam um melhor desempenho ao nível da coda aproximante (r/l) do que no caso da fricativa. No entanto, as crianças da pré-primária na condição CVs têm uma percentagem de erradas bastante superior (72%) à percentagem de erros na condição CVr1 (18%) e do que as crianças do 1º ano na mesma condição (22%). Isto leva-nos a pensar que a entrada para a escola vai ter um efeito primordial ao nível da estrutura CVs. O erro mais realizado pelas crianças nesta condição é o facto de passarem a fricativa para o ataque da sílaba seguinte, por exemplo uma das palavras mais erradas, *feita*, dividiram como /fe-sta/, ou a palavra *casca* dividida como /ca-sca/. Este tipo de resposta foi muito frequente e

característico nas crianças de ambos os grupos, embora como já referi, a percentagem em que estes erros ocorrem seja muito maior na pré-primária.

Assim sendo, também se procurou analisar o desempenho das crianças, se a fricativa em vez de ocupar o lugar de coda (CVs), ocupasse o lugar de ataque (CV.x). Verificou-se que não haveriam diferenças significativas entre esta condição (CV.x) e as estruturas silábicas abertas (CV e CVn). Também se notou, nesta mesma condição, que não haveriam diferenças significativas entre as crianças d pré-primária e do 1º ano. E, por último, houve diferenças significativas determinadas pelo facto da fricativa se localizar no ataque (CV.x) ou ao nível da coda da sílaba (CVs), sendo que as crianças apresentam maior facilidade de segmentação na primeira condição, apresentando uma percentagem consideravelmente mais baixa de respostas erradas, em ambos os grupos.

O estudo de Veloso (2007), em que compararam resultados das mesmas crianças quando estas frequentavam o 1º ano e depois mais tarde no 2º ano, numa tarefa de segmentação silábica. As respostas eram cotadas como homosilábicas se a fricativa /s/ fizesse parte do ataque da sílaba seguinte, ou heterosilábicas se a fricativa /s/ fizesse parte da coda da primeira sílaba. As crianças melhoraram significativamente o seu desempenho do 1º ano para o 2º ano em termos de respostas heterosilábicas. De facto, o autor concluiu que as crianças quando expostas às regras ortográficas modificam o seu conhecimento fonológico. O nosso estudo, vem complementar o estudo anterior. Observou-se que crianças da pré-primária já conseguem fazer uma divisão heterosilábica, uma vez que houve 72% de respostas erradas, tendo havido ainda algumas respostas correctas (28%). Embora, as crianças do 1º ano, uma vez expostas às regras ortográficas, apresentem uma percentagem de respostas erradas bem menor, 22%. Daqui poderá concluir-se que apesar da exposição às regras ortográficas melhorarem, de facto, a consciência fonológica, os nossos resultados permitem avançar que, antes desta exposição, existem competências que permitem à criança fazer uma segmentação correcta da fricativa /s/ como coda.

Efectivamente, os resultados vêm também comprovar o que outros autores e estudos já defenderam, que com a entrada da criança na escola, se verifica uma melhoria de desempenho nas tarefas de consciência fonológica, que inclui esta tarefa específica de segmentação silábica, promovida pela exposição ao ensino formal da leitura e escrita.

As crianças portuguesas revelaram resultados iguais aos das crianças francesas no estudo de Duncan et. al (2006) na estrutura silábica CV. No entanto, o mesmo não se verificou na estrutura silábica fechada CVC. Enquanto as crianças francesas as crianças mais novas apresentam 100% de respostas correctas, as crianças portuguesas estão longe de conseguir esse resultado. Este facto vem, por um lado, comprovar que o desenvolvimento da consciência fonológica depende das características prosódicas e fonológicas da língua. Isto é, poderão obter-se perfis diferentes conforme a língua materna. No entanto, isto vem, por outro lado, desconfirmar a hipótese levantada, de que os resultados das crianças portuguesas se aproximariam das crianças francesas. As crianças francesas, nomeadamente as mais novas, não demonstram qualquer dificuldade na segmentação silábica na condição CVC, ao contrário das portuguesas. Tal diferença poderá dever-se em maior parte à estrutura CVs, pois é nesta que as crianças mais falham. Se analisarmos a fricativa /s/ em português pode ocupar várias posições quanto à sílaba – ataque/coda e é um morfofonema, no sentido que marca o plural e a 2ª pessoa do singular. O mesmo não acontece em francês, uma vez que o /s/ tem um papel mais definido e estável na palavra, não apresentando tais variações.

Uma vez que a consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita, como alguns autores referem, poderá ser importante a avaliação das crianças a este nível, identificando os défices fonológicos que apresentam e, desta forma, poder reparar tais défices, evitando que esta se confronte com o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita (Allington, 1984; Brown, Palincsar, & Purcell, 1986; Hinshaw, 1992; Lonigan et al, 1999; Shaywitz & Shaywits, 1993, citado em Hogan, Catts & Little, 2005). Este estudo poderá ter implicações a este nível para a Língua Portuguesa. Se pensarmos que onde as crianças portuguesas tiveram um pior desempenho foi ao nível da condição CVr1 e CVs., em que a fricativa /s/ fez parte

da coda, sendo que poucos erros ocorreram ao nível das restantes condições, isto leva a pensar que crianças com dislexia terão uma dificuldade acrescida nestas condições, nomeadamente na CVs. Assim, este estudo poderá ter implicações ao nível da intervenção com crianças disléxicas, uma vez que poderá ser necessário e vantajoso intervir com as crianças com dislexia a este nível.

Conclusão

Tal como foi sendo sistematicamente referido, este trabalho tinha como objectivo estudar o desenvolvimento da consciência fonológica no português, tendo por base um outro estudo realizado para as línguas francesa e inglesa por Duncan et al. (2006).

Dois aspectos fundamentais foram observados. Primeiro, nas crianças portuguesas, foi possível observar que dependendo da condição e, portanto, da complexidade da estrutura silábica as crianças apresentavam desempenhos bastante diferentes. Depois, verificou-se que, embora as crianças portuguesas tenham resultados semelhantes aos das francesas na estrutura silábica aberta, ao contrário do que esperávamos, o mesmo não aconteceu ao nível da estrutura silábica fechada.

Assim, é possível concluir que a sensibilidade fonológica a diferentes segmentos fonológicos varia conforme a natureza do segmento e é afectado pela língua materna.

Referências bibliográficas

- Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Driscoll, K., Phillips, B.M., & Burgess, S.R. (2003). Phonological Sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38, 470-487.
- Anthony, J.L. & Lonigan, C.J. (2004). Nature of phonological sensitivity: Converging evidence from four studies of preschool and early grade-school children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 43-55.
- Anthony, J.L., & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *American Psychological Society of Current Directions in Psychology Science*, 14 (5), 25-258.
- Bernhardt, B., & Stemberger, J. (1998). *Handbook of Phonological Development: From the Perspective of Constraint-Based Nonlinear Phonology*. USA: Academic Press.
- Castro, S. L. Caló, S., Gomes, I., Kay, J., Lesser, R., & Coltheart, M. (2007). PALPAP, Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português. Lisboa: CEGOC.
- Castro, S. L. (2004b, October). Vowel reduction and phonological awareness: the case of European Portuguese. Workshop on Speech Perception and comprehension, Faculté de Medicine, Université de Toulouse.
- Duncan, L., Colé, P., Seymour, P., & Magnan, A. (2006). Differing sequences of metaphonological development in French and English. *Journal Child Lang*, 33, 369-399.
- Duncan, L., Seymour, P., & Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading? *Cognition*, 63, 171-208.
- Freitas, G.C. (2004). Sobre a coconsciencia fonológica. In R., Lamprecht, G., Bonilha, G., Freitas, C., Matzenauer, C., Mezzomo, C., Oliveira, C., & L. Ribas (Eds.). *Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Brazil, Atmed Editora S. A.

- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Harley, T. (2001). *The Psychology of Language: from data to theory*. Great Britain: Psychology Press.
- Hogan, T.P., Catts H.W., & Little, T.D. (2005). The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 308-324.
- Lieberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- Morais, J. (1989). Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in Reading: the evolution of current perspective*. Berlin: Springer.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sucena, A., Castro, S. L., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: the case of European Portuguese. *Reading and Writing*, 22, 791-810.
- Teixeira, C., & Castro, S. L. (2007). *Portulex: Base de dados lexical de manuais do 1º ao 4º anos de escolaridade*. Laboratório de Fala da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S.A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy – A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valente, F., & Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1, 193-212.
- Veloso, J. (2007). Can orthographic Knowledge modify phonological Knowledge? Data from a study of portuguese children relationship with schooling. In P. I. Baltova & K. Petrova (Eds.), *Psycholinguistic Studies. Papers in Honour of Prof. Dr. Tatiana Slama-Cazacu*, Sofia (Bulgaria): Riva Publishers.

Wechsler, D. (2003). Escala de inteligência de Wechsler para Crianças – 3ª edição (WISC-III). Lisboa: Cegoc. (Adaptação portuguesa de M. Simões & A. Menezes).

Werker, J.F. & Tees, R.C. (1999). Experiential influences on infant speech processing: Towards a new synthesis. *Annual Review of Psychology*, 50, 509–535

ANEXOS

Anexo 1

Folha de identificação individual

Folha de Identificação Individual

Data: ____/____/____

Nome: _____

Idade: _____ Data de nascimento : ____/____/____ Sexo: _____

Frequenta: Pré-Primária 1º ano

Língua materna: Português Outra Língua _____

Problemas de aprendizagem: Sim Não

Problemas de visão: Sim Não (usa óculos)

Problemas de audição: Sim Não

Outro tipo de problemas: _____

Realizou

Nomeação Oral Palpa-P (se < 6 anos)

Vocabulário WISC III (se > 6 anos)

Tarefa de Segmentação

Memória de Dígitos WISC III

Observações _____

Anexo 2

Folha de reposta da tarefa de segmentação

TAREFA DE SEGMENTAÇÃO 1

Nome: _____

Data: _____

FATO _____	MESA _____	MARÉ _____
------------	------------	------------

Bloco I

Nº	Estimulo	Condição		Resposta	Nº	Estimulo	Condição		Resposta
1	cara	<i>cv</i>	G		19	montar	<i>cvn</i>	A	
2	tocha	<i>cv.x</i>	G		20	perú	<i>cv</i>	A	
3	festa	<i>cvS</i>	G		21	sismo	<i>cvS</i>	G	
4	pardal	<i>cvrl</i>	A		22	campo	<i>cvn</i>	G	
5	rijo	<i>cv.x</i>	G		23	cera	<i>cv</i>	G	
6	bala	<i>cv</i>	G		24	lento	<i>cvn</i>	G	
7	vesgo	<i>cvS</i>	G		25	tostão	<i>cvS</i>	A	
8	bambú	<i>cvn</i>	A		26	panda	<i>cvn</i>	G	
9	curar	<i>cv</i>	A		27	dental	<i>cvn</i>	A	
10	mocho	<i>cv.x</i>	G		28	rosnar	<i>cvS</i>	A	
11	sertã	<i>cvrl</i>	A		29	cortês	<i>cvrl</i>	A	
12	cantil	<i>cvn</i>	A		30	fisgar	<i>cvS</i>	A	
13	palmas	<i>cvrl</i>	G		31	corda	<i>cvrl</i>	G	
14	farol	<i>cv</i>	A		32	desdém	<i>cvS</i>	A	
15	toldo	<i>cvrl</i>	G		33	manga	<i>cvn</i>	G	
16	vejo	<i>cv.x</i>	G		34	fartar	<i>cvrl</i>	A	
17	balão	<i>cv</i>	A		35	certo	<i>cvrl</i>	G	
18	casca	<i>cvS</i>	G		36	pêra	<i>cv</i>	G	

TAREFA DE SEGMENTAÇÃO 2

Nome e data (confirmar): _____

Bloco II

Nº	Estimulo	Condição		Resposta	Nº	Estimulo	Condição		Resposta
1	fala	<i>cv</i>	<i>G</i>		19	talvez	<i>cvrl</i>	<i>A</i>	
2	balcão	<i>cvrl</i>	<i>A</i>		20	selar	<i>cv</i>	<i>A</i>	
3	tosta	<i>cvS</i>	<i>G</i>		21	fonte	<i>cvn</i>	<i>G</i>	
4	vintém	<i>cvn</i>	<i>A</i>		22	castor	<i>cvS</i>	<i>A</i>	
5	cacho	<i>cv.x</i>	<i>G</i>		23	mostrou	<i>cvS</i>	<i>A</i>	
6	vinco	<i>cvn</i>	<i>G</i>		24	ruge	<i>cv.x</i>	<i>G</i>	
7	cismar	<i>cvS</i>	<i>A</i>		25	tolo	<i>cv</i>	<i>G</i>	
8	carta	<i>cvrl</i>	<i>G</i>		26	mosca	<i>cvS</i>	<i>G</i>	
9	festim	<i>cvS</i>	<i>A</i>		27	calar	<i>cv</i>	<i>A</i>	
10	samba	<i>cvn</i>	<i>G</i>		28	desde	<i>cvS</i>	<i>G</i>	
11	Pará	<i>cv</i>	<i>A</i>		29	perto	<i>cvrl</i>	<i>G</i>	
12	talão	<i>cv</i>	<i>A</i>		30	fingir	<i>cvn</i>	<i>A</i>	
13	fecho	<i>cv.x</i>	<i>G</i>		31	bege	<i>cv.x</i>	<i>G</i>	
14	calçar	<i>cvrl</i>	<i>A</i>		32	coro	<i>cv</i>	<i>G</i>	
15	denso	<i>cvn</i>	<i>G</i>		33	balde	<i>cvrl</i>	<i>G</i>	
16	falta	<i>cvrl</i>	<i>G</i>		34	rusga	<i>cvS</i>	<i>G</i>	
17	lençol	<i>cvn</i>	<i>A</i>		35	zombar	<i>cvn</i>	<i>A</i>	
18	perder	<i>cvrl</i>	<i>A</i>		36	pala	<i>cv</i>	<i>G</i>	