

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINO DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Dissertação apresentada pela aluna Maria Sónia Tribuzi Gomes Domingos, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob orientação da Professora Doutora Teresa Maria Pinto da Cruz Barreiros Leal.

Setembro de 2010

Resumo

Ao longo da literatura podemos verificar unanimidade na aceitação de que a consciência fonológica é uma das competências fundamentais e um preditor de sucesso na aprendizagem da leitura. Também a relação positiva entre a implementação de programas de treino da consciência fonológica no período pré-escolar e a aprendizagem da descodificação dos grafemas em fonemas é amplamente documentada e aceite. Por seu lado, as crianças pré-leitoras evidenciam uma elevada sensibilidade à rima, no entanto, não existe consenso nem no que diz respeito à importância da promoção dessa competência na aquisição de outras unidades fonológicas e na leitura, nem relativamente à identificação das tarefas cognitivas eficazes para a sua aprendizagem. O presente trabalho apresenta a concepção, bem como a avaliação da adequação e do impacto de um programa de treino de consciência fonológica que teve como objectivo a promoção da consciência da Rima e dos constituintes intrassilábicos (ataque e rima) através de tarefas de categorização, síntese e segmentação. Participaram neste estudo crianças de 4 (n=15) e 5 (n=9) anos de idade que frequentavam o ensino pré-escolar em Cascais. Em cada faixa etária foram criados dois grupos, emparelhados a nível de competências linguísticas e fonológicas. O programa de treino de consciência fonológica foi implementado num grupo de 4 (n=8) e noutro de 5 anos (n=5) ao longo de 11 sessões com a duração de 25 minutos. Antes da implementação do programa, todas as crianças foram avaliadas nas competências de consciência fonológica, através das sub-provas *classificação com base na sílaba inicial*, *classificação com base no fonema inicial* e *análise silábica* da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008), e no vocabulário receptivo com o Teste de Vocabulário em Imagens *Peabody* – Edição Revista (Dunn & Dunn, 1981). Após a implementação do programa, todas as crianças foram submetidas à avaliação da consciência fonológica, tendo sido administradas as mesmas sub-provas. Os resultados evidenciam diferenças estatisticamente significativas, entre os dois momentos de avaliação, a nível das competências fonológicas, apenas nos grupos experimentais. Estes dados parecem corroborar a investigação neste domínio que aponta para a eficácia de programas de curta duração no desenvolvimento de competências fonológicas.

Abstract

It is unanimous from what has been published on this matter, that phonological awareness is one of the fundamental competences for learning how to read. It also prefigures the success in reading acquisition although. The positive relationship between the implementation of phonological awareness training programmes in preschool children and the acquisition of reading skills is well established and accepted by critics and researchers. Pre-reading children demonstrate a huge sensibility towards rhyme. However, the importance of promoting that competence in the acquisition of other phonological units as well as in the acquisition of reading is not unanimous. There is also no consensus regarding the identification of the cognitive tasks that are more effective for its development. This study presents the conception, suitability and impact of a training programme of phonological awareness. The main goal of this programme is the promotion of rhyming awareness and of intrasyllabic constituents (onset and rime) through categorization, blend and segmentation tasks. The participants in this study were several 4 (n=15) and 5 (n=9) year old children who attended kindergarten in Cascais. They were separated into two groups according to their age and in each of the groups another two subgroups were created according to their phonological and linguistic competences. The training programme in phonological awareness was carried out in these two different groups of 4 (n=8) and 5 (n=5) year olds during 11 sessions of 25 minutes each. Before the programme was implemented, all the children were evaluated on their competencies of phonological awareness by means of sub-tests from the Battery of Phonological Tests [Bateria de Provas Fonológicas] (Silva, 2008), namely *classification based on the initial syllable*, *classification based on the initial phoneme* and *syllabic analysis*. They were also evaluated in terms of vocabulary by means of the Peabody Picture Vocabulary Test – Revised Edition (Dunn & Dunn, 1981). After the programme training, all the children were once again evaluated in terms of phonological awareness through the same sub-tests previously administrated. Statistically, the results show important differences between the two moments of evaluation as far as phonological skills are concerned, but only in the experimental groups. These data seem to confirm the ongoing investigation in this area which has stressed the efficacy of short-term programmes in the development of phonological skills.

Résumé

Dans la littérature spécialisée, la conscience phonologique est unanimement reconnue comme l'une des compétences fondamentales garantissant un apprentissage réussi de la lecture. Les effets positifs de la mise en œuvre, dans le préscolaire, de programmes d'entraînement de la conscience phonologique et d'apprentissage du décodage des graphèmes en phonèmes sont aussi reconnus et amplement documentés dans la communauté scientifique. Même si les enfants pré-lecteurs montrent une très grande sensibilité à la rime, il n'y a toutefois pas de consensus sur le rôle important de cette compétence dans l'acquisition d'autres unités phonologiques et, dans la lecture, sur l'identification de tâches cognitives efficaces pour son développement. Cette étude se propose de présenter la conception d'un programme d'entraînement de la conscience phonologique visant à promouvoir la conscience de la rime et de ses composantes intra-syllabiques (attaque et rime) à travers des tâches de catégorisation, de synthèse et de segmentation ainsi que l'évaluation de l'impact de ce type de programme. Le programme a compté avec la participation d'enfants de 4 (n=15) et de 5 (n=9) ans qui suivaient un enseignement préscolaire dans la ville de Cascais. Dans chaque tranche d'âge, deux groupes de même niveau, en termes de compétences linguistiques et phonologiques, ont été constitués. Le programme d'entraînement de la conscience phonologique a été mis en œuvre dans un groupe de 4 (n=8) ans et dans un autre de 5 ans (n=5) au cours de 11 séances de 25 minutes. Avant la mise en œuvre du programme, la compétence phonologique de tous les enfants a fait l'objet d'une évaluation avec des tests *de classement basé sur la syllabe initiale*, *de classement basé sur le phonème initial* et *d'analyse syllabique* tirés de la batterie de testes phonologique [Bateria de Provas Fonológicas] (Silva, 2008) ainsi que leur vocabulaire réceptif recourant à teste de vocabulaire en images Peabody – Edition Revue [Teste de Vocabulário em Imagens Peabody – Edição Revista] (Dunn & Dunn, 1981). Après l'application du programme, ces mêmes tests ont été utilisés pour évaluer la conscience phonologique de tous les enfants. En termes statistiques, les résultats obtenus concernant la compétence phonologique ne révèlent des différences significatives entre les deux moments d'évaluation que dans les groupes expérimentaux. Ces résultats confirment ainsi des données de la recherche démontrant l'efficacité de programmes de courte durée dans le développement de compétences phonologiques.

Agradecimentos

A realização da presente dissertação só foi possível graças ao apoio e colaboração que obtive no desenvolvimento da mesma. A todos aqueles, que em diferentes fases e de diferentes formas contribuíram para a concretização deste trabalho, quero deixar aqui o meu mais profundo agradecimento e reconhecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Leal, pelo incentivo, compreensão e dedicação que manifestou no decurso deste trabalho.

À Professora Doutora Selene Vicente, pelo auxílio, disponibilização de bibliografia e interesse demonstrado.

À Susana Clemente, pela paciência e amparo prestado no âmbito das análises estatísticas.

À Angélica Varandas, pelos conselhos, incentivos e dicas na escrita do trabalho.

À Márcia Ferreira e Vera Canhoto, que colaboraram na filmagem e registo das sessões de implementação do programa.

À equipa do Externato “O Nicho”, em especial à Directora Ana Narciso Gomes e às Educadora Lara Chora e Sílvia Costa, pela disponibilidade manifestada.

Às crianças das salas dos 4 e 5 anos, do Externato “O Nicho”, pelo seu entusiasmo e participação no presente trabalho.

Ao Dr. Miguel Palha e à Professora Doutora Teresa Brandão, pela compreensão e incentivo na conciliação do presente estudo com as exigências laborais.

À minha família, em especial aos meus avós e ao meu cunhado Mário Jorge, por todo o apoio incondicional.

Aos meus pais, pela ajuda, tempo disponibilizado e reorganização das rotinas familiares.

Um agradecimento muito especial ao meu marido André e à minha filha Inês pela paciência manifestada e apoio prestado durante a realização deste trabalho.

Abreviaturas

BPF Bateria de Provas Fonológicas

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	3
1. Definição de consciência fonológica	4
2. Desenvolvimento da consciência fonológica	6
3. A importância da rima na leitura	9
4. Programas de consciência fonológica	13
CAPÍTULO II. INTERVENÇÃO NA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O PROGRAMA “JOGAR A RIMAR, JUNTAR E SEPARAR”	17
1. Enquadramento do Programa de Intervenção	18
2. O programa de intervenção “Jogar a rimar, juntar e separar”	19
2.1. Descrição das actividades	22
3. Avaliação do processo do programa “Jogar a rimar, juntar e separar”	25
CAPITULO III. METODOLOGIA	27
1. Fundamentos	28
2. Participantes	29
3. Instrumentos	32
4. Procedimento	33
CAPITULO IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO	35
1. Resultados	36
1.1 - Evolução dos grupos do primeiro ao segundo momento	36

1.2 - Comparação das duas faixas etárias antes e depois da implementação do programa	37
1.3 – Evolução individual das crianças do primeiro ao segundo momento de avaliação	39
2. Discussão dos resultados	41
CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	

Índice de Quadros

Quadro 1. Guião das actividades desenvolvidas ao longo do programa de intervenção

Quadro 2. Distribuição das crianças da sala dos 4 anos por grupo, ao nível do sexo, idade, Bateria de Provas Fonológicas e *Peabody*

Quadro 3. Distribuição das crianças da sala dos 5 anos por grupo, ao nível do sexo, idade, Bateria de Provas Fonológicas e *Peabody*

Quadro 4. Quadro 4. Médias, desvios padrão, amplitude e teste de diferenças de médias entre grupos, no índice compósito da Bateria de Provas Fonológicas, no primeiro e segundo momentos, na faixa etária dos 4 anos

Quadro 5. Quadro 5. Médias, desvios padrão, amplitude e teste de diferenças de médias entre grupos, no índice compósito da Bateria de Provas Fonológicas, no primeiro e segundo momentos, na faixa etária dos 5 anos

Índice de Figuras

Figura 1. Modelos que estabelecem a relação entre a consciência fonológica e a leitura

Figura 2. Resultados obtidos no índice composto, antes e após a aplicação do programa, por criança, no grupo de 4 anos

Figura 3. Resultados obtidos na *classificação com base na sílaba inicial*, antes e após a aplicação do programa, por criança, no grupo de 4 anos

Figura 4. Resultados obtidos na *classificação com base do fonema inicial*, antes e após a aplicação do programa, por criança, no grupo de 4 anos

Figura 16. Resultados obtidos na *análise silábica*, antes e após a aplicação do programa, por criança, no grupo de 4 anos

Índice de Anexos

ANEXO 1. Exemplos de imagens apresentadas na actividade “*Que som e gesto faz ?*”

ANEXO 2. História narrada e exemplos de imagens apresentadas na actividade “*A história inventada*”

ANEXO 3. Exemplos de imagens e frases apresentadas na actividade “*A forma esquisita de falar*”

ANEXO 4. Exemplos de imagens apresentadas na actividade “*A palavra mistério*”

ANEXO 5. Registo dos desempenhos das crianças nas actividades do programa

ANEXO 6. Evolução individual das crianças de 5 anos do primeiro ao segundo momento de avaliação

Introdução

Durante as últimas décadas a investigação sobre a aquisição da leitura tem-se debruçado no papel que a consciência fonológica desempenha nesse processo. Com efeito, os resultados apontam para o facto de que bons desempenhos na consciência fonológica em crianças pré-leitoras facilitam a aquisição do princípio alfabético que se constitui como a base dos processos de leitura e escrita. Outro dos aspectos explorados pelos teóricos consiste em explicitar as relações mais ou menos directas de cada um dos diferentes níveis da consciência fonológica na aprendizagem da conversão dos grafemas em fonemas. Se alguns autores defendem e atestam que a consciência de unidades suprafonémicas potencia o desenvolvimento da aprendizagem do princípio alfabético outros defendem que apenas a consciência fonémica deve ser considerada como um preditor de sucesso. Vários estudos comprovam a possibilidade de se desenvolverem os diferentes níveis de consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar através de actividades planeadas e directamente relacionadas com essas competências. Mas, mais uma vez, subsiste a interrogação de quais as unidades fonológicas (palavras, Rimas¹, sílabas, constituintes intrassilábicos e fonemas) que devem ser fomentadas nesse tipo de programas, bem como a natureza das tarefas cognitivas que promovem essa consciência (categorização, síntese, segmentação e manipulação). De acordo com a perspectiva desenvolvimental relativamente invariante da consciência fonológica apresentada em Adams (1990) e da importância do papel da consciência das unidades intrassilábicas na aquisição da consciência do fonema (Bryant, 2002), um dos objectivos principais desta dissertação assentou na elaboração de um programa de intervenção na consciência fonológica, especificamente, na consciência da Rima e dos constituintes intrassilábicos (ataque e rima) e posterior avaliação da sua eficácia.

Assim, o presente trabalho apresenta um estudo baseado na construção, aplicação experimental e avaliação dos efeitos de um programa de promoção de consciência fonológica, destinado a crianças em idade pré-escolar, de 4 e 5 anos.

¹ A rima pode ser definida como o conjunto de sons de uma palavra, desde a vogal tónica ou ditongo até ao último fonema da palavra. Em palavras agudas, a rima da palavra corresponde à unidade linguística *rima*. No entanto, em palavras graves e esdrúxulas, a rima corresponde a um segmento maior que a sílaba (Cardoso-Martins, 1995). A maioria dos estudos realizados na língua inglesa refere-se à unidade intrassilábica *rima*. Sempre que nos reportamos exclusivamente à rima enquanto unidade suprasilábica escrevemo-la com letra inicial maiúscula, isto é, Rima.

A apresentação da dissertação inicia-se com um enquadramento teórico. O capítulo I expõe uma revisão da literatura no âmbito da consciência fonológica, abordando a sua definição e desenvolvimento, a relação da rima com a leitura e a apresentação de resultados de alguns programas de intervenção nesta área de referência.

No capítulo II, exploramos os principais pressupostos que orientaram a elaboração do programa de intervenção “*Jogar a rimar, juntar e separar*” e apresentamos o programa propriamente dito, salientando a sua estrutura, organização e actividades realizadas. Introduzimos ainda, neste capítulo, a avaliação da adequação do programa no que diz respeito à motivação suscitada nas crianças, facilidade ou dificuldade manifesta pelos alunos e considerações sobre o registo das suas respostas face às actividades propostas.

O capítulo III apresenta a metodologia do presente estudo onde se expõem os fundamentos do estudo em questão, a caracterização das crianças participantes, uma síntese dos instrumentos utilizados e o procedimento efectuado.

No capítulo IV, o último do presente trabalho, são apresentados e discutidos os resultados obtidos.

A dissertação realizada termina com uma conclusão onde são mencionadas as limitações e contributos do presente estudo, bem como a sugestão de pistas para investigações futuras.

CAPÍTULO I

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

1. Definição de consciência fonológica

Nas últimas décadas, a consciência fonológica tem vindo a merecer a atenção de inúmeros críticos e investigadores, em áreas tão variadas como a psicologia e a linguística, que têm acentuado a sua importância crucial no desenvolvimento das competências de literacia. No entanto, este conhecimento explícito da linguagem não decorre apenas do desenvolvimento natural dessa mesma linguagem (Silva, 1996). Quando falamos e ouvimos, a nossa atenção encontra-se focada na compreensão da mensagem, na atribuição do significado, e não na cadeia de unidades fonológicas da fala. Na linguagem oral, o processamento das diferentes unidades fonológicas (palavras, sílabas e fonemas) é automático (Silva, 1996; Adams, 1990; Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006). Assim, quando questionada sobre a dimensão da palavra, é frequente que uma criança, em idade pré-escolar, afirme que “borboleta” é mais pequena que “leão” e que quando ouve a palavra “gato”, pense num animal e não no facto de a palavra ser constituída pelos sons /g/, /a/, /t/ e /u/ (Sim-Sim et al., 2006). Se ainda for feita à criança a pergunta “o que fica da palavra *rádio* se lhe retirarmos o primeiro bocadinho?”, com frequência, encontramos respostas do tipo “*ficamos sem som*”. A capacidade de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas) designa-se de consciência fonológica. A consciência fonológica pode ser expressa através da identificação de unidades fonológicas de tamanho diferenciado (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas), da síntese (reconstrução) dessas unidades em unidades maiores, da segmentação de unidades maiores em unidades mais pequenas e, ainda, através da manipulação (omissão, adição e substituição) das mesmas unidades (Chard & Dickson, 1999).

Ao longo da literatura podemos encontrar diferentes conceptualizações de consciência fonológica. De acordo com a revisão de Anthony e Lonigan (2004), tal variabilidade ocorre de acordo com a aceitação de que a consciência fonológica se desenvolve como um *continuum*, desde uma sensibilidade a unidades fonológicas maiores (e.g., palavras, sílabas, ataques² e rimas) até uma sensibilidade a fonemas, em que as diferentes capacidades são entendidas como manifestações da mesma competência ou, inversamente, como o resultado de um conjunto de “consciências” e capacidades distintas.

² O ataque refere-se a consoante ou consoantes iniciais da sílaba, podendo assim ser constituído por um ou mais fonemas (Silva, 1996).

A definição mais restrita descreve a consciência fonológica como a reflexão consciente sobre as representações abstractas do discurso, ou seja, os fonemas. Desta forma, e mais precisamente, a consciência fonémica, exclui as unidades suprafonémicas. De acordo com esta definição, apenas a identificação e manipulação de fonemas requerem, inequivocamente, a reflexão de representações abstractas do discurso, uma vez que, devido à co-articulação, apenas os fonemas produzidos na fala são acusticamente inseparáveis enquanto que as palavras, as sílabas e as rimas são acusticamente salientes.

Uma segunda definição de consciência fonológica, menos restrita, inclui todas as capacidades subsilábicas na sua construção, incluindo as capacidades fonémicas. Proponentes desta visão argumentam que as unidades subsilábicas de ataque e rima também requerem a capacidade de representação abstracta da fala. As tarefas que envolvem unidades linguísticas maiores (i.e., sílabas e palavras) são excluídas, pois elas reflectem a sensibilidade às qualidades acústicas da fala. Deste modo, a consciência fonológica, ou a consciência subsilábica mais precisamente, pode ser aferida por tarefas que requerem a identificação ou a manipulação de ataques e rimas, que podem conter mais do que um fonema (Anthony & Lonigan, 2004).

Uma outra conceptualização defende que só existe consciência fonológica quando se verifica a capacidade de conscientemente isolar as palavras em segmentos – consciência segmental. Esta inclui a aptidão para identificar e manipular sílabas, ataques e rimas e ainda fonemas e exclui a capacidade de fazer julgamentos de similaridades ou desigualdades fonológicas relativamente a qualquer nível das estruturas das palavras. De acordo com esta definição, uma criança que, por exemplo, consegue indicar quais as palavras que rimam, não seria considerada capaz fonologicamente, a não ser que produzisse a unidade de rima de uma dada palavra. A razão para tal é que só o último desempenho demonstra a representação consciente da unidade da rima, evidenciada através da segmentação (Anthony & Lonigan, 2004).

Por último, a definição mais generalista, que acolhe que a consciência fonológica se desenvolve num *continuum*, baseia-se na assumpção de que existe uma sensibilidade, primária e rudimentar, a unidades fonológicas marcadas acusticamente (e.g., palavras, sílabas, ataques e rimas) evoluindo até um conhecimento consciente de unidades fonológicas mínimas (fonemas) (Adams, 1990). Defensores desta conceptualização vêem a sensibilidade

fonológica como uma capacidade única que toma diferentes formas no curso do desenvolvimento. Em estádios precoces, a sensibilidade fonológica manifesta-se na detecção de unidades fonológicas maiores e, em estádios mais avançados, manifesta-se na manipulação de fonemas (Adams, 1990; Anthony & Lonigan, 2004). Ainda de acordo com esta visão, a consciência fonológica pode ser diferenciada entre uma Consciência Fonológica Implícita ou Epilinguística e uma Consciência Fonológica Explícita ou metalinguística que pode ainda ser designada de Metafonologia. A consciência fonológica Implícita refere-se à sensibilidade aos sons da língua, sem que o indivíduo tenha consciência dos processos cognitivos nela envolvidos de forma a tornar possível essa sensibilidade. Por seu lado, a consciência fonológica Explícita implica não apenas a sensibilidade, mas também o controlo consciente e a capacidade de manipulação de unidades fonológicas (Santos, 2005; Freitas, Alves & Costa, 2007).

As quatro conceptualizações da consciência fonológica supracitadas concordam na existência de múltiplas capacidades fonológicas distinguíveis pela sua complexidade linguística e tipo de operação realizada. Contudo, diferem na anuência de que todos os tipos de capacidades fonológicas pertencem ao mesmo construto e se esses tipos constituem habilidades distintas (Anthony & Lonigan, 2004).

2. Desenvolvimento da consciência fonológica

De acordo com a definição de consciência fonológica mais generalista, o seu desenvolvimento progride através de uma sequência desenvolvimental relativamente invariante, na qual as crianças começam pela consciência das palavras, como unidades do discurso, adquirindo sucessivamente a consciência das sílabas, das unidades intrassilábicas e, finalmente, dos fonemas (Adams, 1990).

De facto, a habilidade de realizar julgamentos acerca de segmentos fonológicos da linguagem oral progride com a idade das crianças (Lonigan, Burgess, Anthony, & Barker, 1998; Silva, 1996; Sim-Sim et al., 2006). Desde idades muito precoces, as crianças evidenciam níveis básicos de consciência fonológica quando mostram uma sensibilidade à rima e à aliteração (Chard & Dickson, 1999). Como esperado, no estudo efectuado por

Lonigan et al. (1998), crianças de 2 e 3 anos tiveram fracos desempenhos nas tarefas de rima e de aliteração quando avaliadas através da detecção da palavra intrusa. No entanto, o mesmo estudo reportou a evidência de que as crianças nesta idade demonstraram sensibilidade a algumas destas tarefas. Aproximadamente um quarto das crianças de 2 anos e um pouco mais de um terço das crianças de 3 anos desempenharam acima do acaso nas tarefas de rimas. No seu estudo, Treiman e Zukowski (1996), revelam que as crianças são capazes de identificar e produzir rimas aos 3 e aos 4 anos.

Também a consciência das sílabas pode desenvolver-se mais ou menos espontaneamente em crianças de idade pré-escolar. A divisão de palavras em sílabas é a forma mais evidente de segmentação, pois as sílabas correspondem a actos articulatorios unitários e são, por isso, mais fáceis de ser detectadas pelas crianças (Silva, 1996; Coutinho, Vale & Bertelli, 2003). O mesmo não acontece em relação à consciência dos fonemas, pois estes não são percebidos isoladamente, mas no contexto do fonema imediatamente precedente e consequente. Os fonemas encontram-se embebidos na corrente acústica da fala e realizam-se em coarticulação, o que os torna imperceptíveis enquanto unidades discretas. Desta forma, as taxas de sucesso, neste tipo de tarefas, em crianças desta faixa etária, são muito baixas (Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990, Silva, 1996; Chard & Dickson, 1999; Coutinho et al., 2003). No entanto, é a consciência fonémica que, na entrada para a escola, está mais relacionada com o sucesso da leitura (Adams, 1990; Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1998).

De facto, de acordo com os resultados dos estudos de Treiman e Zukowski (1996) e Carroll, Snowling, Hulme e Stevenson (2003), as tarefas relacionadas com as sílabas são mais acessíveis do que as que envolvem as unidades intrassilábicas e estas, por sua vez, mais fáceis do que as que envolvem fonemas. A mesma evidência pode ser encontrada no português europeu. Silva (1996) e Sim-Sim e Ramos (2006) avaliaram um conjunto de capacidades fonológicas em crianças que frequentavam o pré-escolar e encontraram evidências de que existe uma supremacia dos desempenhos infantis nas provas silábicas em relação às provas fonémicas.

Para além do segmento oral, também as exigências cognitivas subjacentes às tarefas parecem influenciar os desempenhos das crianças em idade pré-escolar. No estudo de Silva (1996), a autora verificou que as pontuações obtidas por crianças de 5 e 6 anos nas tarefas de

manipulação (supressão de sílaba inicial) obtiveram médias bastante mais baixas do que nas tarefas de categorização (classificação com base na sílaba inicial) e de segmentação (análise silábica). Também Sim-Sim (1997, como citado em Sim-Sim et al., 2006) reporta que, de acordo com as prestações no seu estudo, crianças entre os 4 e os 6 anos manifestam uma maior facilidade na resolução de tarefas que envolvem a síntese silábica do que as que envolvem a segmentação silábica. A primazia da resolução de tarefas através da síntese em detrimento da segmentação também foi verificada nos desempenhos de crianças entre os 6 e os 9 anos em tarefas que envolviam fonemas. Ainda de acordo com os estudos de Sim-Sim e Ramos (2006), a identificação de segmentos iniciais (classificação de sílabas iniciais) é anterior à capacidade de manipulação (supressão).

Como verificado, o nível de desenvolvimento da consciência fonológica encontra-se directamente relacionado com a capacidade metacognitiva envolvida na realização das diferentes tarefas. Existe assim uma gradação no nível de complexidade de análise nas tarefas de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação fonológica e cada um destes processos pode ocorrer a nível silábico, intrassilábico e fonémico (Sim-Sim et al., 2006).

As prestações das crianças na realização de tarefas de consciência fonológica também podem ser condicionadas pela posição (inicial, intermédia ou final) que as unidades linguísticas ocupam dentro da palavra e pela sua extensão, pois as mesmas regulam a percepção das crianças. Assim, é mais fácil tomar consciência das unidades no início das palavras do que tomar consciência dessas mesmas unidades no final e interior das mesmas (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991). No entanto, esta competência pode ser influenciada pela tarefa a realizar. De acordo com Sim-Sim e Ramos (2006) e Boudreau, Giasson e Saint-Laurent (1999), a supressão de sons finais é mais fácil que a supressão de sons iniciais. Por seu lado, quanto menor for a unidade de referência, melhor são os desempenhos das crianças. No seu estudo, Treiman e Zukowski (1996) evidenciam que é mais fácil identificar um fonema quando este aparece isolado do que quando faz parte de um *cluster* de consoantes.

Em resumo, podemos então afirmar que a síntese silábica é mais fácil do que a segmentação silábica; que a identificação silábica é mais fácil do que a identificação intra-silábica; que a síntese fonémica é mais fácil do que a segmentação fonémica (Torgesen,

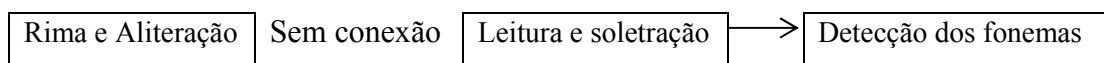
Sharon, & Davis, 1992) e do que a identificação fonémica; e que a manipulação silábica é mais fácil do que a manipulação intra-silábica que, por sua vez, é mais fácil do que a manipulação fonémica (Sim-Sim et al., 2006).

3. A importância da rima na leitura

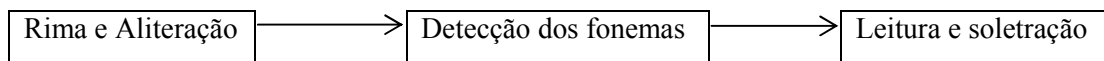
Aprender a ler e a escrever exige a mobilização da capacidade cognitiva de reflectir conscientemente sobre a linguagem oral já dominada pela criança pré-leitora, bem como o conhecimento da estrutura interna das palavras (Chard & Dickson, 1999; Sim-Sim et al., 2006). Deste modo, a consciência fonológica, nas suas várias dimensões, nomeadamente a consciência silábica, a consciência de unidades intrassilábicas e a consciência fonémica, não sendo o único pré-requisito, é uma das competências fundamentais e um preditor do sucesso para a aprendizagem da leitura e da escrita (Silva, 1996; Vale & Bertelli, 2001).

No entanto, apesar de existir um consenso no que diz respeito à importância da consciência fonológica na aquisição da leitura (Adams, 1990; Bryant et al., 1990; Lonigan et al., 1998; Wagner & Torgesen, 1987), não existe unanimidade no que diz respeito às unidades e tarefas linguísticas que estão na base dessa aprendizagem (Santos, 2005). Se alguns autores defendem que é a consciência fonémica, e não as rimas, que desempenha um papel importante na aquisição e desenvolvimento da leitura (Cardoso-Martins, 1994; Muter et al., 1998), outros sustentam que as competências de rima, tal como as competências fonémicas, são fundamentais no processo de decodificação dos grafemas em fonemas (Goswami & Mead, 1992; Bryant, 1998). Existem, pois, diferentes posições no estabelecimento de uma relação causal entre a consciência das rimas e dos fonemas e seu impacto na leitura. Segundo Bryant et al. (1990), podemos estabelecer essas relações da seguinte forma:

Modelo 1 – A leitura conduz à detecção dos fonemas



Modelo 2 – A Rima conduz à detecção dos fonemas e, por conseguinte, à leitura



Modelo 3 – A Rima e a detecção de fonemas têm influências distintas na leitura

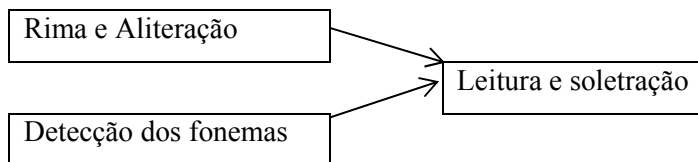


Figura 1. Modelos que estabelecem a relação entre a consciência fonológica e a leitura
(adaptado de Bryant et al., 1990, p.430)

De acordo com Bryant et al. (1990), o Modelo 1 defende que é o ensino da leitura que permite desenvolver a capacidade da identificação dos fonemas. Desta forma, a leitura assume o papel principal. Segundo este modelo, as crianças adquirem a habilidade de segmentar as palavras em fonemas como resultado directo do ensino da leitura. Assim sendo, a consciência e a segmentação de unidades fonológicas suprafonémicas em fonemas é a única capacidade fonológica relevante. Outras competências relacionadas com as rimas são baseadas numa percepção global em vez de numa consciência analítica, e assim demasiado primitivas para ter um efeito na leitura. Por seu lado, e de acordo com Morais et al. (1986, como citado em Cary & Verhaeghe, 1994), é a consciência do fonema, promovida pela aquisição da leitura, que potencia o desenvolvimento das competências suprafonémicas como as rimas e as sílabas.

No Modelo 2, a rima assume um papel mais relevante. De acordo com este modelo, a sensibilidade à rima conduz à consciência dos fonemas e esta nova competência, por sua vez, tem um papel importante na aprendizagem da leitura e da soletração. Assim, a rima afecta o eventual sucesso da leitura, mas fá-lo indirectamente, isto é, as prestações obtidas nas capacidades de rima e aliteração estão relacionadas com o sucesso na leitura, mas só porque intervêm no desenvolvimento da detecção dos fonemas (Bryant et al., 1990).

No que diz respeito ao Modelo 3, verificamos que as rimas afectam a leitura directamente. Este modelo sugere que a sensibilidade à rima contribui nitidamente para a leitura e que é distinta da habilidade da criança para identificar e isolar fonemas. Esta relação é sustentada com base na ideia de que as palavras que têm sons em comum, como as palavras que rimam, que frequentemente partilham sequências de soletração, bem como a forma escrita (e.g., a sequência de *_ight* em *light* e *sight*), facilitam a leitura de palavras escritas não familiares (Bryant et al., 1990; Goswami & Mead, 1992; Bryant, 2002). Contudo, e de acordo com Cardoso-Martins (1995), esta última hipótese pode não ter muita utilidade para a língua portuguesa, uma vez que a sua ortografia é mais transparente e porque, ao contrário do inglês, em que os livros de histórias e as lengalengas têm maioritariamente palavras monossilábicas, o português tem mais palavras dissilábicas e trissilábicas.

Assim, a diferença entre o Modelo 2 e o 3 consiste no facto de o Modelo 2 defender que o controlo da capacidade de diferenciar e detectar fonemas fará desaparecer a relação de causalidade entre a rima e a leitura. Em contrapartida, o Modelo 3 sustenta que a relação permanecerá mesmo depois desse controlo (Bryant et al., 1990).

Vale e Bertelli, (2001), num estudo em que relacionaram os desempenhos de 25 crianças em idade pré-escolar na detecção de diferentes unidades fonológicas (ataque, corpo, rima, núcleo e coda)³ com as suas prestações num teste de leitura no final do 1º ano de escolaridade formal, concluíram que a rima não estava relacionada com a capacidade para ler nas fases iniciais no português europeu. Apenas a sensibilidade fonológica às unidades abstractas era indicativa do desempenho na leitura.

Também Cardoso-Martins (1995), no seu estudo, que tinha como intuito verificar a relação entre os desempenhos obtidos em tarefas de Rimas, sílabas e fonemas avaliadas antes do início da instrução formal da leitura e os desempenhos na leitura e soletração, reporta que os resultados sugerem que a sensibilidade a unidades globais fonológicas tem um papel menos importante do que a sensibilidade fonémica na aprendizagem da leitura e soletração no português brasileiro. No entanto, importa referir que as Rimas deste estudo referem-se a

³ O núcleo refere-se à vogal da rima e a coda à consoante ou grupo consonantal da rima. A combinação do ataque e do núcleo designa-se de corpo (Vale & Bertelli, 2001).

unidades suprassilábicas e não intrassilábicas como nos referem o Modelo 2 e 3, o que de acordo com a autora, pode ter condicionado os resultados.

Contudo, os resultados encontrados por outros autores apontam no sentido contrário ao evidenciado pelo trabalho de Vale e Bertelli, (2001) e de Cardoso-Martins (1995). Suportando a combinação do Modelo 2 e 3, o estudo longitudinal realizado por Bryant et al. (1990) monitorizou a relação da consciência fonológica com o progresso na leitura e na soletração de 64 crianças, desde os 4 anos e 7 meses aos 6 anos e 7 meses. Neste estudo, os autores apresentam resultados que corroboram a ideia de que existem duas razões que contribuem para a leitura. A primeira resulta da relação entre as capacidades fonológicas de rima e aliteração e a leitura, esta mediada pela consciência dos fonemas. Neste caso, a rima e a aliteração aparecem como precursores desenvolvimentais na detecção de fonemas, assumindo um papel importante na aprendizagem da leitura (efeito indirecto da rima). A segunda razão advém do facto de os desempenhos nas tarefas de leitura poderem ter sido influenciados directamente pelas competências de rima. De acordo com os resultados, os autores especulam que os desempenhos na leitura foram condicionados pelo conhecimento de que palavras contendo a mesma sequência de grafemas apresentam o mesmo conjunto de sons, isto é, aprender a ler *beak*, por exemplo, ajuda as crianças a lerem uma outra palavra nova como *peak*.

Apesar de diferirem na importância atribuída ao papel da rima na aquisição da leitura, os diferentes modelos referem o contributo singular da consciência do fonema nesse mesmo processo. A consciência dos fonemas é necessária para compreender a base do sistema da linguagem escrita, o princípio alfabético. É o conhecimento de que as palavras podem ser divididas em fonemas e de que estes podem ser combinados em palavras que permite a compreensão de que a cada unidade mínima de som (fonema) corresponde uma representação gráfica específica, um grafema, que pode ser uma letra ou um grupo de letras, e que, apenas desta forma, se podem ler e construir palavras (Sim-Sim et al, 2006). No entanto, sendo a segmentação fonémica complexa para as crianças, apenas através do ensino é possível focar a atenção e manipular de forma deliberada os fonemas, bem como atingir a capacidade para analisar as palavras nos seus mais pequenos componentes fonológicos (Cary & Verhage, 1994; Coutinho et al., 2003)

4. Programas de consciência fonológica

Uma vez que, como verificámos, a consciência fonológica facilita a aprendizagem do princípio alfabético e o seu desenvolvimento exerce uma influência significativa na leitura (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, 1993; Sim-Sim & Santos, 2006; Torgesen et al., 1992), consideramos que o seu ensino e a sua prática, no Jardim de Infância, junto de crianças em idade pré-escolar, são fundamentais.

São vários os estudos que demonstram que o treino de competências de consciência fonológica promove a aquisição da leitura nos sistemas alfabéticos (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, 1993; National Reading Panel [NRP], 2000; Torgesen et al., 1992). Os diferentes níveis de consciência fonológica podem ser fomentados através de actividades cuidadosamente planeadas, intencionalmente desenhadas e realizadas de forma sistemática, antes da aprendizagem formal da leitura (Coutinho et al., 2003).

Contudo, para que se possam alcançar esses objectivos, é necessário que os agentes educativos tenham conhecimento de tipos de abordagens e de actividades efectivas na promoção da consciência fonológica (Chard & Dickson, 1999). No seu estudo de 2006, Sim-Sim e Santos averiguaram as práticas dos docentes do primeiro ano do 1º ciclo no desenvolvimento da consciência fonológica. Chegaram à conclusão de que essas práticas, embora integrassem actividades de promoção de competências de consciência fonológica, não eram planeadas, mas apenas desenvolvidas ocasionalmente durante a realização das actividades de leitura. Aperceberam-se também que aspectos como o desenvolvimento da consciência de unidades maiores até às unidades mínimas, bem como actividades e estratégias lúdicas que fomentam essa progressão, eram desconhecidos pelas docentes.

Com o objectivo de verificar a eficácia do treino de síntese e segmentação de palavras no desenvolvimento da consciência fonológica e na leitura, Torgesen et al. (1992) conceberam e testaram a eficácia de 3 programas em 48 crianças em idade pré-escolar. O primeiro programa visava o desenvolvimento de competências de síntese e segmentação, o segundo programa tinha como objectivo apenas o ensino de tarefas de síntese e, por último, o terceiro centrou-se na audição de histórias, sua compreensão e dramatização. Para este estudo foram constituídos sub-grupos de 3 a 5 crianças que formaram dois grupos experimentais e um de controlo. O primeiro programa teve uma duração de 8 semanas e o

segundo e terceiro de 7 semanas, com sessões de 20 minutos e uma frequência de 3 encontros semanais. Com o intuito de chamar a atenção para o facto de que as palavras são compostas por sons, nas primeiras 4 sessões foram desenvolvidas actividades relacionadas com a rima e sons iniciais para ambos os grupos experimentais. De seguida, para o primeiro grupo experimental, foram, numa primeira fase, desenvolvidas tarefas de segmentação e, numa segunda fase, tarefas de síntese, ambas baseadas em palavras constituídas por 2 e 3 sons. O segundo grupo experimental apenas beneficiou do desenvolvimento de actividades de síntese de palavras apresentadas de forma segmentada. Após o término dos programas, os autores verificaram que apenas o primeiro grupo melhorou tanto nas competências de segmentação e síntese como nas tarefas de leitura. O segundo grupo apenas evoluiu nas tarefas de síntese. O grupo de controlo não apresentou ganhos nem nas tarefas de consciência fonológica nem na leitura. Desta forma, os autores recomendam a promoção de ambas as competências (síntese e segmentação) em programas de treino de consciência fonológica.

Com o objectivo de apurar os efeitos de diferentes programas de treino metafonológico e o papel da consciência de unidades suprafonémicas (sílabas e rimas) na habilidade de análise fonémica, Cary e Verhaeghe (1994), conduziram, em Portugal, dois estudos longitudinais que examinaram os efeitos de diferentes programas de treino metafonológico na análise fonémica em crianças pré-leitoras com uma idade média de 5 anos e 5 meses. Para o primeiro estudo foram constituídos três grupos de crianças: dois grupos experimentais e um de controlo. Os grupos experimentais foram submetidos a diferentes programas de treino fonológico durante 7 semanas, com uma frequência bissemanal e duração de 30 minutos. O grupo de controlo não recebeu treino específico. Neste estudo, um dos grupos experimentais foi treinado com jogos metalinguísticos que incidiam na distinção dos aspectos formais e semânticos do discurso, na detecção e produção da rima, e na detecção e manipulação de sílabas e fonemas. O outro grupo experimental foi treinado ao mesmo tempo, exactamente com os mesmos jogos excepto com aqueles que envolviam a detecção e manipulação de fonemas. O programa compreendeu um total de 35 actividades: 5 jogos cujo objectivo era a promoção da distinção entre os aspectos formais do discurso e os aspectos semânticos. Estes jogos incluíam a discriminação de sons verbais e não verbais, a avaliação da extensão de palavras e não-palavras, a avaliação da complexidade de palavras e não-palavras; 6 jogos envolvendo rimas (audição de histórias com rimas, detecção de rimas, e produção de rimas ou não-rimas); 24 jogos que envolviam sílabas e cujo objectivo era a detecção, classificação, produção e inversão de sílabas iniciais

e finais. Ao primeiro grupo experimental foram ainda ministradas actividades que envolviam fonemas.

No que diz respeito ao segundo estudo, foram constituídos três grupos de crianças: dois grupos experimentais e um grupo de controlo. Os dois grupos experimentais foram submetidos a diferentes actividades de desenvolvimento de competências metafonológicas. Os programas apresentaram a mesma estrutura do implementado no estudo 1, mas com uma duração de 8 semanas. O grupo de controlo desenvolveu actividades relacionadas com competências visuais, sem carácter linguístico. Os grupos experimentais participaram em jogos que visavam a distinção entre os aspectos formais e os aspectos semânticos do discurso (avaliação da extensão fonológica, pronúncia de palavras fáceis e difíceis e detecção de similaridades fonológicas (rimas)). Um dos grupos experimentais desenvolveu ainda actividades de detecção, contagem, supressão e inversão na estrutura fonémica do discurso. O outro grupo experimental fez o mesmo tipo de operações, mas nas unidades silábicas do discurso.

De acordo com os resultados obtidos em ambos os estudos, apenas os grupos submetidos aos programas que envolviam unidades fonológicas evidenciaram progressos nas competências visadas. Os grupos aos quais foram ministradas actividades que envolviam unidades suprafonémicas demonstraram uma evolução nestes tipos de estruturas, não generalizando para as unidades fonémicas. Apenas os grupos que beneficiaram do treino fonémico progrediram em todas as unidades fonológicas analisadas (fonémicas e suprafonémicas). Os resultados suportam a ideia de que os processos envolvidos na análise silábica do discurso ou na manipulação da rima não podem ser aplicados ao fonema.

O conjunto dos resultados da investigação sugere que o trabalho de dinamização das capacidades metafonológicas no Jardim de Infância não deve fixar-se apenas em unidades acusticamente salientes como a rima e a sílaba, mas pode e deve procurar também despertar a sensibilidade fonémica (Vale & Bertelli, 2001). Assim, e como nos afirma Sim-Sim et al. (2006), antes do início da aprendizagem formal da linguagem escrita, a criança deve ter oportunidade de se confrontar e brincar conscientemente com os sons da sua língua, nomeadamente através de actividades de rimas, de aliteração, de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intra-silábica. Por outro lado, a sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para o

desenvolvimento da consciência fonológica. A realização de exercícios com estruturas similares, mas com conteúdos distintos, consistentes e promotores de um determinado resultado, ajudam à indução, à instalação, à consolidação e, finalmente, à automatização do processamento metafonológico (Freitas et al., 2007).

CAPÍTULO II

INTERVENÇÃO NA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O PROGRAMA “JOGAR A RIMAR, JUNTAR E SEPARAR”

1. Enquadramento do Programa de Intervenção

A influência positiva do desenvolvimento de competências de consciências fonológica na aquisição da leitura é unânime (Wagner & Torgesen, 1987; Adams, 1990; Bryant et al., 1990; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, 1993; Torgesen et al., 1992; Lonigan et al., 1998; Sim-Sim & Santos, 2006), tornando-se, assim, relevantes práticas pedagógicas que favoreçam a evolução destas competências, no nível pré-escolar (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). No entanto, não existe consenso no que diz respeito às unidades e tarefas linguísticas que estão na base dessa aprendizagem (Adams, 1990; Santos, 2005). Se alguns autores defendem que é a consciência fonémica, e não a consciência das rimas, que desempenha um papel importante na aquisição e desenvolvimento da leitura (Muter et al., 1998), outros sustentam que as competências de rima, tal como as competências fonémicas, são fundamentais no processo de descodificação dos grafemas em fonemas (Bryant et al., 1990; Bryant, 1998).

De acordo com Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (1998/2006), a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade na maioria das crianças em idade pré-escolar. Assim os jogos centrados nesta unidade fonológica apresentam-se como um meio privilegiado para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que direccionam a atenção das crianças para as semelhanças e diferenças entre os sons das palavras. O programa de intervenção “*Jogar a rimar, juntar e separar*” assentou na conjectura apresentada por Bryant (2002) no que diz respeito à influência indirecta da rima na aprendizagem da leitura. Assim, de acordo com Bryant (2002), a sensibilidade à rima conduz à consciência dos fonemas e esta nova competência, por sua vez, tem um papel importante na aprendizagem da leitura e da soletração. Bryant (2002) defende que, antes da aprendizagem formal da leitura, se devem desenvolver actividades de promoção da consciência de unidades intrassilábicas, uma vez que, nesse período as crianças são sensíveis a essas unidades, mas mostram pouca sensibilidade aos fonemas. À medida que se tornam mais experientes com as unidades intrassilábicas, as crianças desenvolvem a habilidade de segmentar essas unidades em elementos mais pequenos, chegando aos fonemas. Quanto maior for a sensibilidade ao ataque e à rima no período pré-escolar, mais rápida será, por parte das crianças, a consciencialização dos fonemas, bem como a aprendizagem do código inerente à relação grafema-fonema, o que afectará também o seu progresso inicial na leitura.

Assim, a sensibilidade à rima e ao ataque aparece como um precursor desenvolvimental na identificação do fonema, que, por sua vez, tem um papel fundamental na aprendizagem da leitura.

Por outro lado, de acordo com Chard e Dickson (1999), as tarefas e competências de consciência fonológica seguem uma gradação de complexidade, sendo que, no nível menos complexo, encontramos actividades relacionadas com a rima e com a capacidade de identificar palavras nas frases. No centro do *continuum*, desenvolvem-se as actividades de síntese de sílabas em palavras e de segmentação de palavras em sílabas. Nos níveis mais complexos, atinge-se a capacidade de realizar a síntese de ataques e rimas e a segmentação das mesmas unidades fonológicas. Por fim, o nível mais sofisticado apresenta-se como sendo o da compreensão de que as palavras são constituídas por sons individuais, bem como o da habilidade de manipular esses fonemas através da síntese, segmentação ou troca de fonemas dentro das palavras. Similarmente, Adams (1990) apresenta cinco níveis de dificuldade crescente nas capacidades de consciência fonológica: num primeiro nível, encontra-se o conhecimento de rimas infantis e a manifestação da sensibilidade a sons semelhantes; num segundo nível, a capacidade de comparar e contrastar os sons das palavras em rimas e aliteraões, ou seja, a capacidade de dirigir a atenção para as componentes que tornam as palavras semelhantes ou diferentes; num terceiro nível, a capacidade de realizar a síntese de unidades silábicas e a segmentação de sílabas em unidades intrassilábicas; num quarto nível, a capacidade de segmentação fonémica e, por último, a manipulação de fonemas manifestada através da capacidade de adicionar, suprimir e mover sons.

2. O programa de intervenção “Jogar a rimar, juntar e separar”

O programa “Jogar a rimar, juntar e separar” foi organizado de acordo com a assumption de que a consciência fonológica progride através de uma sequência desenvolvimental relativamente invariante, na qual as crianças começam pela consciência das palavras, como unidades do discurso, adquirindo sucessivamente a consciência da sílaba, das unidades de ataque e rima e, finalmente, dos fonemas (Adams, 1990); que as operações cognitivas também apresentam um nível de complexidade, onde as tarefas de categorização são mais fáceis do que as tarefas de síntese e estas menos complexas do que as de segmentação (Boudreau et al., 1999) e, ainda, que estas consciências podem ser

desenvolvidas através de actividades planeadas e intencionalmente desenhadas antes da aprendizagem formal da leitura (Torgesen et al., 1992; Coutinho et al., 2003; Sim-Sim et al., 2006).

Numa primeira fase, as actividades solicitaram e tentaram desenvolver habilidades menos complicadas, como a identificação de palavras que rimam, até atingirem uma fase posterior e mais complexa, na qual se pretendia que fomentassem o conhecimento consciente dos constituintes intrassilábicos (ataque e rima).

A estrutura e actividades do programa tentaram ir ao encontro das directrizes apontadas na literatura, como sendo as mais eficazes no ensino de competências de consciência fonológica em idade pré-escolar.

Assim, e de acordo com o recomendado por Chard e Osborn (1998, como citado em Chard & Dickson, 1999), pelo NRP (2002), por Adams et al. (1998/2006) e por Sim-Sim et al. (2008), as actividades incidiram em unidades fonológicas perceptivamente mais salientes, tal como a rima. A maioria das palavras utilizadas, com mais do que uma sílaba, tinha uma estrutura silábica simples, isto é, do tipo CV⁴. O programa teve uma duração total de 5 horas, que respeita as recomendações de 5 a 18 horas efectuadas pelo NRP (2002). Foi preparado um conjunto total de 11 sessões, de duração média de 25 minutos e, em cada uma delas, foram organizadas, uma a duas actividades, modeladas pelo adulto. Todas estas actividades decorreram, em pequenos grupos, em vez de individualmente ou em grandes grupos, privilegiando-se as respostas individuais. As palavras enunciadas foram suportadas por imagens, minimizando, desta forma, a interferência de factores mnésicos (Boudreau et al., 1999). Optámos por elaborar actividades cuja dinâmica fosse relativamente conhecida pelas crianças participantes ou que obedecessem a regras simples. Assim, a maior parte das actividades foi semelhante a jogos infantis tradicionais (e.g., o jogo dos pares) e a actividades desenvolvidas na sala de aula, exigindo pouco esforço na adaptação e interiorização das suas regras e libertando a disponibilidade e atenção das crianças para as competências em causa. Antes do desenvolvimento de cada actividade ou durante a mesma, foi verificado o conhecimento das palavras usadas e garantido o reconhecimento das imagens através da sua nomeação. A apresentação das palavras e imagens foi feita com sequências de palavras que rimavam, facilitando a sensibilidade aos sons da palavra.

⁴ Consoante/Vogal, como em *bota*.

Foram concebidas actividades que genericamente se podem dividir em quatro unidades: a primeira unidade, cujas actividades pretendiam promover a escuta activa; a segunda unidade, em que as actividades tinham como objectivos a identificação de palavras que rimam; a terceira unidade, que envolveu tarefas de síntese de ataques e rimas e segmentação das unidades intrassilábicas em palavras monossilábicas; e, por último, a quarta unidade, que teve como objectivo a produção de rimas e a consolidação das competências desenvolvidas nas actividades anteriores.

As sessões do programa foram desenroladas de acordo com uma estrutura definida. Assim, com excepção da primeira sessão, as crianças enumeravam, com o auxílio do adulto, as actividades e objectivos da sessão anterior; prosseguia-se depois para a realização da actividade e, por fim, fazia-se o resumo das actividades e objectivos desenvolvidos. O vocabulário da sessão era apresentado antes da actividade ou no desenrolar da mesma.

O Quadro 1 apresenta o guião que orientou as actividades ao longo do programa de intervenção.

Quadro1. Guião das actividades desenvolvidas ao longo do programa de intervenção

Actividades	Objectivos
Unidade 1	
1.1. “O que ouviste?”	Desenvolver a escuta activa
2.1. “Que som e gesto faz?”	Desenvolver a escuta activa
Unidade 2	
3.1. “O sapo”	Categorizar palavras de acordo com a Rima/rima
4.1. “A história inventada”	Categorizar palavras de acordo com a Rima/rima
5.1. Jogo dos pares	Categorizar palavras de acordo com a Rima/rima
6.1. Dominó	Categorizar palavras de acordo com a Rima/rima
Unidade 3	
7.1. “A forma esquisita de falar”	Síntese de palavras monossilábicas em ataque e rima
8.1. Loto	Síntese de palavras monossilábicas em ataque e rima
9.1. Loto	Segmentação e Síntese de palavras monossilábicas em ataque e rima
9.2. “A forma esquisita de falar”	
Unidade 4	
10.1. “A palavra mistério”	Produção de rimas
11.1 Jogo de tabuleiro	Identificação de palavras que rimam, Síntese e Segmentação de palavras monossilábicas em ataque e rima e produção de rimas

2.1. Descrição das actividades

Na unidade 1, as actividades de desenvolvimento da escuta activa tiveram como objectivo o desenvolvimento da capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva, o que, de acordo com Freitas et al. (2007), se constitui como fundamental para um desempenho eficaz no domínio da produção e compreensão da linguagem oral. Na primeira sessão, a actividade desenrolou-se tendo como base os sons do quotidiano e, na segunda sessão, sons onomatopeicos, estes últimos altamente relacionados com os sons da fala e com os sons que compõem as palavras (Freitas et al., 2007).

Na primeira sessão, com a actividade “*O que ouviste?*”, as crianças tiveram que realizar correspondências entre imagens e sons do quotidiano. Cada criança efectuou a correspondência entre as imagens de um meio de transporte (e.g., avião) e de uma acção (e.g., tossir) com os respectivos sons, apresentados no computador.

Na segunda sessão, com a actividade “*Que som e gesto faz?*”, as crianças tiveram que relacionar correspondências entre sons onomatopeicos, gestos e imagens. Como sugerido por Freitas et al. (2007), a relação do som onomatopeico com pistas sensoriais facilita a produção e a percepção (verbal e não verbal) de cada som e ajuda as crianças a encontrar representações para os sons que ouvem, tal como a grafia o fará numa fase desenvolvimental posterior. Nesta actividade, cada criança teve que identificar e reproduzir a correspondência entre um som, um gesto e uma imagem (e.g., para o som de “O” como em *pó*, uma das palmas da mãos tocava o ombro do lado contrário e a outra mão batia na face da mão contrária, sendo a imagem uma senhora a embalar um bebé) (cf. anexo 1).

As sessões relativas à unidade 2 pretendiam promover a identificação de palavras que rimavam, isto é, a categorização de palavras de acordo com a rima. Segundo Adams et al. (1998/2006), ao direccionar a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, o jogo de rimas promove a consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma.

As actividades relacionadas com a identificação de palavras que rimam exigiram que as crianças identificassem se duas palavras rimavam. Assim na actividade “*O sapo*”,

depois de ouvirem e cantarem a canção infantil “*Eu vi um sapo*”, e de distribuído um cartão por criança, com uma imagem representativa de uma palavra pertencente ao vocabulário da canção, as crianças tiveram que identificar se a sua palavra rimava com uma palavra-estímulo (e.g., o adulto apresentava a imagem da palavra *papo* e as crianças que tinham as imagens das palavras *sapo* e *guardanapo* tinham que entregar os seus cartões).

Na actividade “*A história inventada*”, o adulto solicitou a ajuda das crianças na narração e progressão de uma história. À medida que o adulto contava uma história, com suporte figurativo, as crianças tinham de identificar qual de duas palavras rimava com uma palavra-estímulo apresentada, (e.g., numa das frases da história: “*Tem cuidado com o lobo mau que tem cara de ...*”, uma das crianças seleccionou de entre as palavras *carapau* e *polvo* qual a que rimava com *mau*), de forma a dar continuidade à história. As possibilidades de resposta foram apresentadas através de computador e as respostas correctas alternaram a sua ordem de apresentação oral e de posição no ecrã, isto é, a resposta correcta era dita ora em primeiro ora em segundo lugar e apresentada na parte direita ou na parte esquerda do ecrã. Como garantia de que as crianças se baseariam na sonoridade da palavra, as possibilidades de resposta partilhavam um mesmo conteúdo semântico (cf. anexo 2).

Nas actividades “*Jogo dos pares*” e “*Dominó*”, tal como nos jogos tradicionais, as crianças tiveram de agrupar/emparelhar imagens, mas desta vez em função da Rima/rima das palavras. Na primeira actividade, foi disposto um conjunto de cartões, e cada criança teve de encontrar pares de palavras que rimavam. Na segunda actividade, depois de distribuídas algumas peças de dominó, as crianças tiveram de identificar quais das suas peças correspondiam à Rima/rima das peças dispostas no centro.

Na unidade 3, foram organizadas actividades que visavam o desenvolvimento de competências de segmentação e síntese de ataques e rimas em palavras monossilábicas. De acordo com Adams et al. (1998/2006) e Sim-Sim et al. (2008), o desenvolvimento da consciência das unidades fonológicas deve incluir actividades que envolvam tanto a análise como a segmentação e a síntese. Estas últimas habilidades são fundamentais para que as crianças aprendam de que forma as letras e as palavras escritas correspondem às unidades de som, em palavras faladas. Esse processo de associação é crucial para se aprender a decodificar palavras impressas ao ler e para codificar palavras faladas ao escrever.

Na actividade “*A forma esquisita de falar*”, o adulto apresentou um boneco, que falava de uma forma peculiar. O adulto enunciou frases em que uma palavra monossilábica, dita por um boneco, foi segmentada em ataque e rima. De um conjunto de duas palavras que partilhavam um mesmo conteúdo semântico, as crianças tiveram de seleccionar qual aquela que tinha sido segmentada e fazer a sua síntese (e.g., face à frase proferida: *O gato está a brincar com a lã*, as crianças tiveram que seleccionar qual de duas palavras, *lã* e *bola*, foi dita de *forma esquisita*) (cf. anexo 3).

Na actividade “*O loto*” as crianças, tal como no jogo tradicional, tiveram que preencher um tabuleiro com uns cartões tirados à vez. O mesmo boneco da actividade anterior *pronunciava* as palavras-estímulo segmentadas em ataque e rima e só depois de as crianças realizarem a síntese das palavras e as identificarem nos seus tabuleiros, é que os cartões com as imagens eram mostrados pelo adulto.

Nas sessões seguintes, foram desenvolvidas as mesmas actividades, utilizando o mesmo procedimento, mas desta vez, foram as crianças que deram voz ao boneco segmentando as palavras-estímulo em ataque e rima, sendo que as restantes crianças tiveram que realizar a síntese, completando o seu tabuleiro (actividade “*O loto*”) ou identificando uma palavra (na actividade “*A forma esquisita de falar*”).

Por último, e com o objectivo de integrar e consolidar as competências desenvolvidas nas sessões anteriores, na unidade 4, foram desenvolvidas as actividades “*A palavra mistério*” e “*Jogo de tabuleiro*”.

A actividade “*A palavra mistério*” pretendia que as crianças enunciassem palavras que rimavam com uma palavra-estímulo. No computador, foi apresentada uma imagem e uma caixa que cobria outra imagem. Após a nomeação da imagem apresentada, as crianças foram convidadas a *adivinharem* o nome da imagem que se encontrava tapada (*a palavra mistério*). Às crianças foi dada a indicação de que a *palavra mistério* rimava com a primeira palavra apresentada (cf. anexo 4).

No “*Jogo do tabuleiro*”, as crianças movimentaram o seu peão de acordo com regras pré-definidas e instruções dadas por cartões. Os cartões variavam a sua instrução:

identificar se duas palavras partilham uma rima, realizar a síntese ou segmentação de palavras monossilábicas e produzir rimas.

3. Avaliação do processo do programa “Jogar a rimar, juntar e separar”

No decorrer da implementação do programa de intervenção “*Jogar a rimar, juntar e separar*” foram registadas as respostas das crianças e avaliados os seus comportamentos de adesão às actividades. Com o intuito de verificarmos a adequação destas mesmas actividades às faixas etárias contempladas neste estudo, apresentamos em anexo (cf. anexo 5) o registo dos desempenhos obtidos para cada um dos grupos. De salientar que as oportunidades de resposta em cada actividade, para cada faixa etária, serão indicadas referindo-se que por vezes o número de oportunidades proporcionado ao grupo de 5 anos foi superior ao número de oportunidades do grupo de 4 anos, isto é, em algumas actividades, as crianças de 5 anos responderam a um maior número de questões do que as crianças de 4 anos. A razão para tal prendeu-se com o facto do grupo de 5 anos ser constituído por menos crianças e por se ter mantido as mesmas tarefas, questões e palavras-estímulo realizadas no grupo dos 4 anos.

No que diz respeito ao desempenho das crianças nas actividades da unidade 1 – desenvolvimento da escuta activa – nas tarefas de correspondência som-imagem, as crianças de ambas as faixas etárias responderam acertadamente a mais de metade das questões efectuadas. Apesar do elevado nível de sucesso, consideramos que actividades foram adequadas a ambas as faixas etárias, uma vez que alertaram as crianças para algumas representações possíveis dos sons que ouvem e introduziram o tipo de actividades a realizar nas sessões seguintes.

Na unidade 2 – categorização de palavras de acordo com a rima – verificámos que as crianças de 5 anos obtiveram melhores desempenhos do que as crianças de 4 anos. A grande maioria das crianças de 5 anos respondeu com sucesso à maior parte das questões realizadas. No entanto, não obtivemos o mesmo tipo de desempenho nas crianças de 4 anos. Neste último grupo observamos alguma dispersão nas respostas. Apesar de, na sua maioria, as crianças de 4 anos responderem a mais de metade das questões realizadas, verificamos que algumas crianças responderam a menos de metade das perguntas. Tais resultados

sugerem que a categorização das palavras de acordo com a rima parece estar relativamente bem estabelecida em crianças de 5 anos; no entanto, o mesmo não se pode afirmar para as crianças de 4 anos.

Na unidade 3 – síntese e segmentação de palavras em ataque e rima – as crianças de ambos os grupos responderam com sucesso à totalidade das questões que envolviam a síntese de unidades intrassilábicas (ataque e rima), no entanto, não obtivemos o mesmo desempenho nas tarefas de segmentação. Apesar do nível de sucesso elevado nas tarefas de síntese, consideramos que a modelagem das actividades pelo adulto (apresentação da palavra segmentada e sua reconstrução) foi fundamental para a aprendizagem da segmentação das palavras em ataque e rima. De acordo com os registos obtidos, as tarefas de segmentação parecem ser mais fáceis para as crianças de 5 anos; no entanto, a distribuição das respostas correctas é relativamente idêntica em ambos os grupos.

Na actividade de produção da rima, da unidade 4, as respostas das crianças de ambos os grupos foram relativamente idênticas, isto é, as crianças responderam com sucesso a mais de metade das perguntas efectuadas.

De um modo geral, consideramos que as actividades foram compreendidas pelas crianças e apresentaram um carácter lúdico que motivou e fomentou a participação das mesmas. Ao longo das sessões foram registados relatos que demonstraram a apreciação das crianças por este tipo de actividades (e.g., “*Oh que pena, já acabou?*”), e, de acordo com as educadoras, as crianças descreviam com bastante entusiasmo as experiências vividas nas sessões do programa. Ao longo das actividades, as crianças relacionaram as actividades apresentadas com os jogos que desenvolviam na sala (e.g., jogo dos pares), questionavam pelo material de umas sessões para outras, e avançavam com outras palavras não contempladas nas tarefas. Consideramos que a utilização do computador foi essencial para a motivação das crianças.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

1. Fundamentos

O conhecimento reflexivo do funcionamento da língua, o qual integra a consciência fonológica, permite à criança a apropriação das regras do seu discurso oral e posterior aquisição dos processos de leitura e escrita. As *Orientações Curriculares* para o pré-escolar recomendam que se explore a estrutura sonora das palavras num contexto lúdico, através das rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas, como forma da compreensão do funcionamento da língua (Ministério da Educação, 1997). Ao longo da literatura, podemos encontrar evidências sobre a relação positiva entre a implementação de programas de treino de consciência fonológica, desenvolvimentalmente adequados durante a educação pré-escolar, e a posterior aquisição da leitura (Wagner & Torgesen, 1987; Adams, 1990; Bryant et al., 1990; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, 1993; Torgesen et al., 1992; Lonigan et al., 1998; Sim-Sim & Santos, 2006). No entanto, a instrução de competências de consciência fonológica assume frequentemente um carácter ocasional, sendo que a forma como as actividades de consciência fonológica são concebidas e aplicadas carece, por vezes, de alguma sistematização, planeamento e intencionalidade (Sim-Sim & Santos 2006).

No período pré-escolar, as crianças manifestam sensibilidade a rimas, nomeadamente nas tarefas de avaliação mais utilizadas para o efeito, isto é, aquelas que visam a categorização de duas ou mais palavras: o reconhecimento da palavra intrusa⁵ (Goswami & Mead, 1992; Muter et al., 1998), a apreciação de mesma-diferente⁶ (Vale & Bertelli, 2001; Treiman & Zukowski, 1996) ou a identificação da palavra que rima⁷ (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991; Carroll et al., 2003). Neste mesmo sentido apontam os estudos de Cardoso-Martins (1994, 1995), que consideraram a rima como unidade suprassilábica, e de Vale e Bertelli (2001), apreciando a rima como unidade intrassilábica. No entanto, a identificação de ataques, verificada através da identificação de sons semelhantes (Vale & Bertelli, 2001) e a supressão de fonema inicial (Cardoso-Martins, 1994; Muter et al., 1998) revelaram-se de difícil execução em crianças pré-leitoras. Assim, e como nos afirmam Vale e Bertelli (2001), a promoção de competências fonológicas não deve incidir apenas na reflexão das unidades sílaba e rima, mas também fomentar a sensibilidade ao fonema, sobretudo ao nível do ataque e, de acordo com Muter et al. (1998), através de tarefas de segmentação, definidas no seu estudo como a capacidade de identificar fonemas finais e

⁵ De um conjunto de três a quatro palavras, a criança tem que identificar a que não rima.

⁶ De um conjunto de duas palavras, a criança tem que ajuizar se as palavras rimam.

⁷ De um conjunto de duas palavras, a criança tem que identificar a que rima com uma palavra-estímulo.

omissão de fonemas iniciais. De acordo com o estudo de Muter et al. (1998), a promoção da consciência fonológica deve concentrar-se na aprendizagem das competências de segmentação, em vez das tarefas de categorização com base nas rimas, visto que as primeiras predisseram o sucesso na leitura enquanto que as segundas, não.

Uma vez que as crianças em idade pré-escolar manifestam uma grande sensibilidade às rimas, considerámos oportuno e adequado a concepção de um programa que promovesse a consciência fonológica através do desenvolvimento de actividades de categorização da rima, enquanto unidade supra e subssilábica, e de síntese e segmentação das unidades intrassilábicas (ataque e rima).

O presente estudo tem como objectivo, a elaboração de um programa de treino de consciência fonológica, nomeadamente no desenvolvimento da capacidade de categorizar palavras de acordo com a Rima/rima; síntese e segmentação de palavras monossilábicas em ataques e rimas, e a avaliação da sua adequação e impacto em crianças de 4 e 5 anos. Desta forma, ambicionamos contribuir para a promoção da literacia emergente com um conjunto de actividades estruturadas e organizadas que demonstre ser capaz de promover competências de consciência fonológica, em pequenos grupos de crianças pré-leitoras.

2. Participantes

Neste estudo participaram 15 crianças, da sala dos 4 anos, e 9 crianças, da sala dos 5 anos, do ensino pré-escolar de uma escola privada localizada no Estoril, concelho de Cascais, distrito de Lisboa.

A amostra do estudo foi seleccionada por conveniência, tendo em conta a possibilidade de conciliar o contexto profissional da autora deste estudo e a presente investigação.

Em cada faixa etária as crianças foram distribuídas por dois grupos equivalentes, efectuando-se o emparelhamento das crianças em função das seguintes variáveis: idade, sexo, vocabulário receptivo e competências de consciência fonológica.

O vocabulário receptivo foi avaliado através do teste de vocabulário em imagens *Peabody* (Dunn, 1986) e as competências de consciência fonológica foram avaliadas com base na Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008).

No quadro seguinte, encontra-se a caracterização das crianças da sala dos 4 anos, em função dos grupos (controlo e experimental), ao nível do sexo, idade, competências de consciência fonológica e vocabulário receptivo.

Quadro 2. Distribuição das crianças da sala dos 4 anos por grupo, ao nível do sexo, idade, Bateria de Provas Fonológicas (BPF) e *Peabody*.

		Grupo	
		Controlo	Experimental
Sexo	Masculino	3	4
	Feminino	4	4
Idade (meses)	<i>M</i>	52,14	53,63
	(<i>DP</i>)	(3,80)	(2,62)
	<i>Min. – Máx.</i>	47-57	50-57
BPF ⁸ Índice Compósito	<i>M</i>	12,57	12,63
	(<i>DP</i>)	(5,59)	(3,93)
	<i>Min. – Máx.</i>	6-22	7-18
<i>Peabody</i>	<i>M</i>	35,14	44
	(<i>DP</i>)	(16, 38)	(8,64)
	<i>Min. – Máx.</i>	11-53	32-56

No que se refere às crianças da sala dos 4 anos, o grupo de controlo era constituído por 7 crianças, 3 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. As crianças deste grupo tinham idades compreendidas entre os 47 e os 57 meses ($M = 52.14$, $DP = 3.80$). No que diz respeito ao grupo experimental, no qual foi implementado o programa de intervenção, este era constituído por 8 crianças, 4 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. As crianças deste grupo tinham idades compreendidas entre os 50 e os 57 meses ($M = 53.63$, $DP = 2.62$).

Com o objectivo de confirmar se a idade, resultados obtidos ao nível do índice compósito da Bateria de Provas Fonológicas e *Peabody* são idênticos em ambos os grupos de crianças da sala de 4 anos, efectuou-se um teste *t* de *student* para amostras independentes, verificando-se a ausência de diferenças significativas em ambos os grupos para a idade ($t(13)$

⁸ Os desempenhos das crianças nas diferentes sub-provas da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008) foram agrupados sob a forma de um índice, o índice compósito antes da aplicação do programa, que resultou da soma dos resultados das sub-provas consideradas para o estudo em questão: classificação com base na sílaba inicial, classificação com base no fonema inicial e análise silábica.

= 0.390, $p > 0.05$), índice compósito da Bateria de Provas Fonológicas ($t(13) = 0.983$, $p > 0.05$) e *Peabody* ($t(13) = 0.204$, $p > 0.05$).

No que diz respeito às crianças da sala dos 5 anos, apresentamos em seguida a sua caracterização, em função dos grupos (controlo e experimental), ao nível do sexo, idade, competências de consciência fonológica e vocabulário receptivo.

Quadro 3. Distribuição das crianças da sala dos 5 anos por grupo, ao nível do sexo, idade, Bateria de Provas Fonológicas (BPF) e *Peabody*.

		Grupo	
		Controlo	Experimental
Sexo	Masculino	2	2
	Feminino	2	3
Idade (meses)	<i>M</i>	63,25	63,4
	(<i>DP</i>)	(2,99)	(2,3)
	<i>Min. – Máx.</i>	59-66	61-67
BPF Índice Compósito	<i>M</i>	25	25
	(<i>DP</i>)	(6,98)	(3,67)
	<i>Min. – Máx.</i>	17-33	20-29
<i>Peabody</i>	<i>M</i>	56,5	60,4
	(<i>DP</i>)	(7,72)	(14,43)
	<i>Min. – Máx.</i>	49-67	41-77

No que se refere aos participantes da sala dos 5 anos, o grupo de controlo era constituído por 4 crianças, 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. As crianças deste grupo tinham idades compreendidas entre os 59 e os 66 meses ($M = 63.25$, $DP = 2.99$). Os índices compósitos, obtidos através das provas da BPF, variaram entre os 17 e os 33 pontos ($M = 25$, $DP = 6.98$), as pontuações obtidas no *Peabody* variaram entre os 49 e os 67 pontos ($M = 56.5$, $DP = 7.72$).

Com o objectivo de confirmar se a idade, resultados obtidos ao nível do índice compósito da Bateria de Provas Fonológicas e *Peabody* são idênticos em ambos os grupos de crianças da sala dos 5 anos, efectuou-se um teste *t* de *student* para amostras independentes, verificando-se a ausência de diferenças significativas em ambos os grupos para a idade ($t(7) = 0.934$, $p > 0.05$), índice compósito da Bateria de Provas Fonológicas ($t(7) = 1$, $p > 0.05$) e *Peabody* ($t(7) = 0.644$, $p > 0.05$).

3. Instrumentos

Para avaliar o vocabulário receptivo recorreu-se ao Teste de Vocabulário em Imagens *Peabody* – Edição Revista, administrando-se a tradução portuguesa deste instrumento, desenvolvida no âmbito do Estudo Europeu sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-escolar (ECCE Study group, 1997), elaborada a partir da versão espanhola do teste (Dunn, 1986). O teste é composto por um conjunto de 150 placas que constituem os itens do teste, precedidas por cinco placas de treino. Cada placa tem impressas quatro ilustrações simples a preto e branco, ordenadas num formato de escolha múltipla, e que constituem as hipóteses de escolha face a uma palavra oralmente apresentada pelo examinador. Cada resposta correcta é cotada com um ponto (Dunn, 1986).

Para a avaliação da consciência fonológica das crianças, foram administradas algumas sub-provas da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008). Esta Bateria permite avaliar a capacidade da criança de explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e dos fonemas. A prova é constituída por seis sub-testes: *classificação com base na sílaba inicial* (14 itens), *classificação com base no fonema inicial* (14 itens), *supressão da sílaba inicial* (14 itens), *supressão do fonema inicial* (24 itens); *análise silábica* (14 itens) e *análise fonémica* (14 itens). Para o presente estudo foram ministradas as sub-provas de classificação com base na sílaba inicial e com base no fonema inicial, e de análise silábica. Nas tarefas de classificação, a criança deve categorizar duas palavras-alvo (em quatro), segundo um critério silábico ou fonémico; na tarefa de segmentação, a criança deve pronunciar isoladamente as sílabas de palavras apresentadas oralmente. Todas as tarefas são apresentadas com um suporte figurativo para as palavras e as sub-provas são precedidas de 2 itens de treino. Cada resposta correcta é cotada com um ponto (Silva, 2008).

Para os resultados obtidos nestas provas foram constituídos dois índices: o índice compósito antes da implementação do programa de intervenção “*Jogar a rimar, juntar e separar*” e o índice compósito após a implementação do programa. Os índices resultaram da soma das pontuações obtidas nas diferentes provas administradas. Foi calculado o coeficiente *Alpha* de *Cronbach* para determinar a consistência interna deste índice, sendo o valor obtido ($\alpha=.79$) considerado adequado.

4. Procedimento

O programa, seus objectivos e dinâmica foram apresentados à Directora da escola, tendo-se obtido o seu consentimento para a realização do estudo. Solicitou-se também autorização aos encarregados de educação para os seus educandos participarem no projecto, mas apenas alguns deram o seu consentimento. Os objectivos do estudo e o enquadramento do projecto (Mestrado em Temas de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto) foram explicados aos pais e às educadoras. Às crianças, o programa foi apresentado como uma forma de as ajudar a aprender “os sons das palavras”. A sua participação foi voluntária e foi assegurada a confidencialidade dos dados.

As crianças participantes neste estudo foram avaliadas em dois momentos (antes e depois do período de implementação do programa de intervenção). A avaliação realizada antes da aplicação do programa de intervenção decorreu durante os meses de Novembro e Dezembro de 2008. A aplicação das provas foi individual, em contexto físico apropriado (sala com boa luminosidade e isolada acusticamente), seguindo uma ordem pré-estabelecida. De modo a evitar a fadiga das crianças, os instrumentos foram aplicados em duas sessões. Na primeira, foi aplicado o teste de vocabulário por Imagens *Peabody* e na outra sessão foram aplicadas as provas de *classificação com base na sílaba e fonema inicial*, e *análise silábica*, da Bateria de Provas Fonológicas.

Após o primeiro momento de avaliação, procedeu-se à constituição dos grupos de controlo e experimental separadamente para cada faixa etária envolvida (4 e 5 anos).

Os grupos (experimental e de controlo) foram criados com base no emparelhamento por pares. As crianças foram distribuídas de forma equilibrada pelos dois grupos em função dos resultados obtidos.

O programa de desenvolvimento da consciência fonológica “*Jogar a rimar, juntar e separar*” foi aplicado nos 2 grupos experimentais, respectivamente no grupo de crianças de 4 e no grupo de crianças de 5 anos, de Março a Abril de 2009.

O programa foi constituído por um total de 11 sessões com uma duração média de 25 minutos cada, e com uma frequência bissemanal. A sua aplicação decorreu numa sala polivalente da escola, sem a presença das educadoras, que desenvolviam, com os grupos de controlo e restantes crianças da sala, actividades de acordo com os seus projectos educativos. As actividades das sessões foram desenvolvidas e aplicadas pela autora do presente trabalho e as respostas dos desempenhos das crianças foram registadas por duas estagiárias do 3º ano da licenciatura em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

O segundo momento de avaliação decorreu após a aplicação do programa durante o mês de Abril de 2009. Neste segundo momento de avaliação foram ministradas as provas de *classificação com base na sílaba e fonema inicial*, e *análise silábica* da Bateria de Provas Fonológicas.

Após este segundo momento de avaliação, os grupos de controlo das crianças de 4 e 5 anos participaram nas actividades do programa “*Jogar a rimar, juntar e separar*”, que, desta vez, foi implementado pelas estagiárias.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Resultados

Os dados recolhidos foram explorados através do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) - versão 17.0. Numa primeira fase, foram verificados os pressupostos para o uso das medidas paramétricas. Assim, apesar do número reduzido de sujeitos em cada grupo, optou-se por utilizar os testes paramétricos, uma vez que os pressupostos da normalidade das distribuições e da homogeneidade das variâncias estavam confirmados para todas as variáveis. De acordo com um dos objectivos do presente trabalho, mais concretamente a comparação da evolução de cada grupo ao longo do tempo, considerámos ainda que esta opção seria a mais eficaz, uma vez que o recurso a medidas não paramétricas iria inflacionar as probabilidades de erro. No entanto, realçamos o facto de ser necessária cautela na leitura e interpretação dos resultados.

1.1 - Evolução dos grupos do primeiro ao segundo momento

De seguida serão apresentados os resultados da comparação dos desempenhos das crianças dos 2 grupos em cada uma das faixas etárias, no pré e pós teste ao nível do índice compósito relativo às competências de consciência fonológica. Para o efeito, utilizou-se o teste *t* para amostras emparelhadas.

Primeiramente, será apresentada a evolução dos grupos do primeiro ao segundo momento de avaliação (faixa etária dos 4 anos).

Quadro 4. Médias, desvios padrão, amplitude e teste de diferenças de médias entre grupos, no índice compósito da Bateria de Provas Fonológicas, no primeiro e segundo momentos, na faixa etária dos 4 anos.

Grupos	1º Momento		2º Momento					
	M	DP	M	DP	t	gl	p	d ^a
Controlo (n= 7)	12,6	5,59	13,3	6,78	-0,564	6	.593	- 0.11
Experimental (n= 8)	12,6	3,93	19,4	3,96	-3,770	7	.007**	-1.72

^a *d* = Medida de Cohen para cálculo do tamanho do efeito: pequeno entre .20 e .40; moderado entre .40 e .70; e grande se maior que .70 (Cohen, 1988).

† *p* < .10; **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001

Os resultados obtidos na faixa etária dos 4 anos revelam que apenas o grupo experimental apresenta diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento a nível do índice compósito das competências de consciência fonológica ($t(7) = -3.77, p < 0.01$). O cálculo do Coeficiente d de Cohen, permitiu verificar um tamanho do efeito grande no grupo experimental.

Seguidamente, será apresentada a evolução dos grupos do primeiro ao segundo momento de avaliação (faixa etária dos 5 anos).

Quadro 5. Médias, desvios padrão, amplitude e teste de diferenças de médias entre grupos, no índice compósito da Bateria de Provas Fonológicas, no primeiro e segundo momentos, na faixa etária dos 5 anos.

Grupos	1º Momento		2º Momento					
	M	DP	M	DP	t	gl	p	d ^a
Controlo (n=4)	25	6,98	25	12,75	0	3	1	0
Experimental (n=5)	25	3,67	34	4,06	-3,909	4	.017*	-2.33

^a d = Medida de Cohen para cálculo do tamanho do efeito: pequeno entre .20 e .40; moderado entre .40 e .70; e grande se maior que .70 (Cohen, 1988).

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

O mesmo padrão pode ser verificado na faixa etária dos 5 anos. De novo, apenas o grupo experimental apresenta diferenças significativas entre o primeiro e segundo momento ($t(4) = -3.909, p < 0.05$). O cálculo do Coeficiente d de Cohen, permitiu verificar um tamanho do efeito grande no grupo experimental.

1.2 - Comparação das duas faixas etárias antes e depois da implementação do programa

Aplicou-se o teste t para amostras independentes para comparar os resultados obtidos, em cada grupo (experimental e de controlo), pelas crianças pertencentes às duas faixas etárias. Foram efectuadas duas comparações, uma primeira com os dados obtidos antes da implementação do programa e a segunda com base nos dados obtidos após a implementação do programa.

O Quadro 5 apresenta os resultados, por grupo, obtidos no índice compósito pelas duas faixas etárias, antes e após a aplicação do programa.

Quadro 5. Médias, desvios padrão, amplitude e teste de diferenças de médias entre grupos, no índice compósito da Bateria de Provas Fonológicas, no primeiro e segundo momentos, na faixa etária dos 4 e 5 anos.

		1º Momento						
		M	DP	Min-máx	t	gl	p	dª
Grupo Experimental	4 anos (n=8)	12,6	3,93	7-18	-5,66	11	.000***	-3.26
	5 anos (n=5)	25	3,67	20-29				
Grupo Controlo	4 anos (n=7)	12,6	5,59	6-22	-3,26	9	.010*	-1,96
	5 anos (n=4)	25	6,98	17-33				
		2º Momento						
		M	DP	Min-máx	t	gl	p	d
Grupo Experimental	4 anos (n=8)	19,4	3,96	13-25	-6,416	11	.000***	-3.64
	5 anos (n=5)	34	4,06	29-38				
Grupo Controlo	4 anos (n=7)	13,3	6,78	1-24	-1,705	3,994	.164	-1.15
	5 anos (n=4)	25	12,75	13-37				

^a d = Medida de Cohen para cálculo do tamanho do efeito: pequeno entre .20 e .40; moderado entre .40 e .70; e grande se maior que .70 (Cohen, 1988).

[†] p < .10; *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Comparando o grupo experimental das crianças de 4 anos com o grupo experimental das crianças de 5 anos, antes da aplicação do programa (1º momento), verificamos que os resultados das crianças do grupo de 5 anos são superiores aos das crianças de 4 anos ($t(11) = -5.66$, $p < 0.001$). Nos grupos de controlo encontramos exactamente o mesmo desempenho: são as crianças de 5 anos que obtêm resultados significativamente superiores ($t(9) = -3.256$, $p < 0.05$). O cálculo do Coeficiente *d* de Cohen, permitiu verificar um tamanho do efeito grande em ambos os grupos.

Após a aplicação do programa (2º momento), quando comparados o grupo experimental das crianças de 4 anos com o grupo experimental das crianças de 5 anos, verificamos uma vez mais, que são as crianças de 5 anos que obtêm melhores resultados ($t(11) = -6.416$, $p < 0.001$). No mesmo sentido, foi ainda verificado um tamanho do efeito

grande. No entanto, os resultados obtidos por ambos os grupos de controlo não diferem estatisticamente ($t(3,994) = -1.705$, $p > 0.05$), embora o cálculo do Coeficiente d de Cohen tenha permitido verificar um tamanho do efeito grande.

1.3 – Evolução individual das crianças do primeiro ao segundo momento de avaliação

Com o intuito de verificar a evolução individual das crianças nos grupos de controlo e experimental, do primeiro ao segundo momento de avaliação, apresentamos os resultados obtidos no índice compósito da Bateria de Provas Fonológicas, na classificação com base na sílaba inicial, na classificação com base no fonema inicial e na análise silábica, antes e depois da implementação do programa, das crianças de 4 anos.

Os desempenhos das crianças de 5 anos foram idênticos aos das crianças de 4 anos. Por uma questão de organização, optamos por apresentar apenas os resultados das crianças de 4 anos, remetendo para anexo os resultados das crianças de 5 anos (cf. anexo 6).

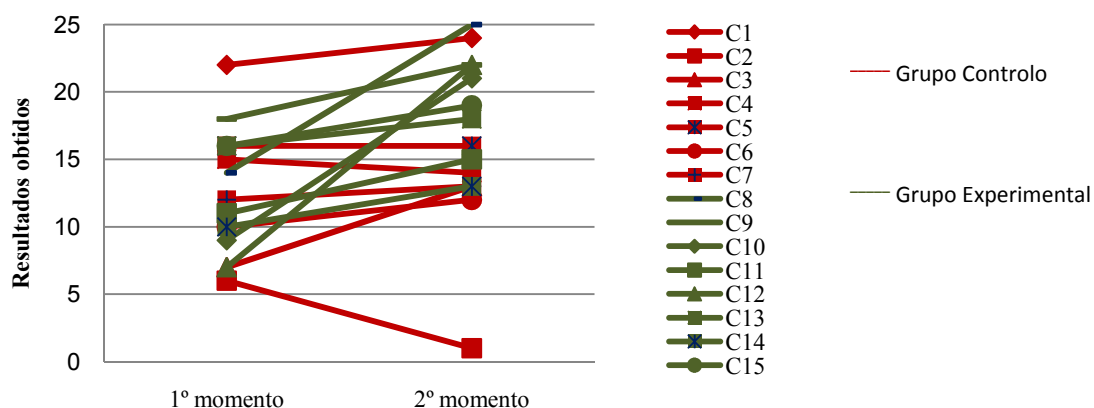


Figura 2 – Resultados obtidos no índice compósito, antes e após a aplicação do programa, por criança, no grupo de 4 anos.

No primeiro momento de avaliação, os grupos de controlo e experimental apresentaram resultados semelhantes nos índices compósitos da BPF. No entanto, no segundo momento de avaliação, a maior parte das crianças do grupo experimental apresentou resultados superiores às do grupo de controlo. No que concerne ao grupo de

controle, verifica-se que, do primeiro para o segundo momento de avaliação, 4 crianças exibiram resultados superiores, 1 criança obteve os mesmos resultados e 2 crianças apresentaram resultados inferiores. No que diz respeito ao grupo experimental, verificamos que todas as 8 crianças exibiram resultados superiores no segundo momento de avaliação.

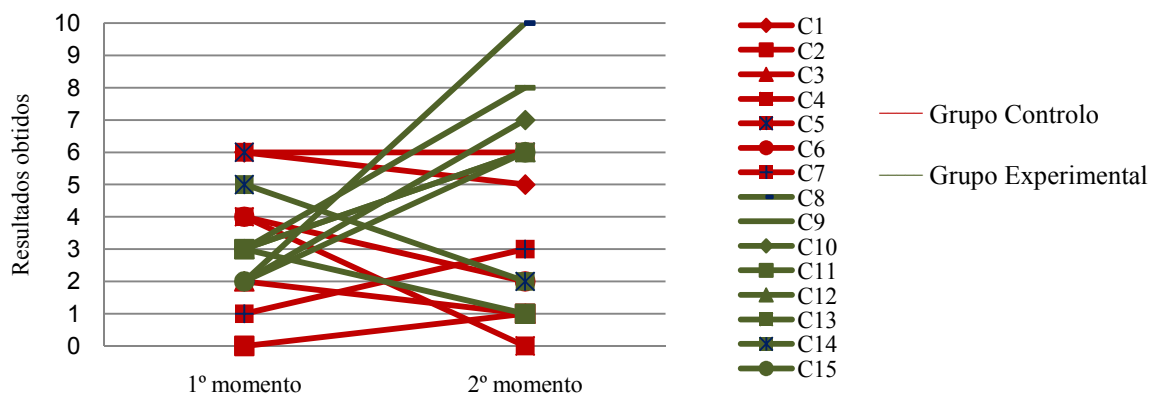


Figura 3 – Resultados obtidos na *classificação com base na sílaba inicial*, antes e após a aplicação do programa, por criança, no grupo de 4 anos.

No primeiro momento de avaliação, os grupos de controle e experimental apresentaram resultados semelhantes na *classificação com base na sílaba inicial*. Contudo, no segundo momento de avaliação, a maior parte das crianças do grupo experimental apresentou resultados superiores. No que concerne ao grupo de controle, verifica-se que, do primeiro para o segundo momento de avaliação, apenas 2 crianças exibiram resultados superiores face ao primeiro momento de avaliação, 1 criança manteve o mesmo resultado e 4 crianças revelaram resultados inferiores. No que diz respeito ao grupo experimental, verificamos que 6 crianças exibiram resultados superiores no segundo momento de avaliação e 2 apresentaram resultados inferiores.

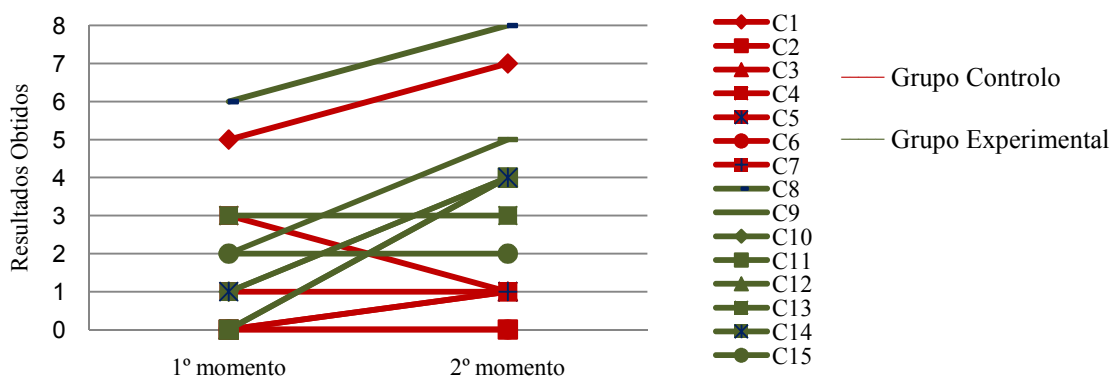


Figura 4 – Resultados obtidos na *classificação com base do fonema inicial*, antes e após a aplicação do programa, por criança, no grupo de 4 anos.

De acordo com a figura 4, no primeiro momento de avaliação, os grupos de controlo e experimental apresentaram resultados semelhantes na *classificação com base no fonema inicial*. No entanto, no segundo momento de avaliação, a grande maioria das crianças do grupo experimental apresentou resultados superiores. No que diz respeito ao grupo de controlo, podemos verificar que 3 crianças obtiveram resultados superiores, 3 crianças obtiveram os mesmos resultados e 1 obteve resultados inferiores. No grupo experimental, verificamos que 6 crianças obtiveram resultados superiores e que 2 crianças mantiveram os mesmos resultados.

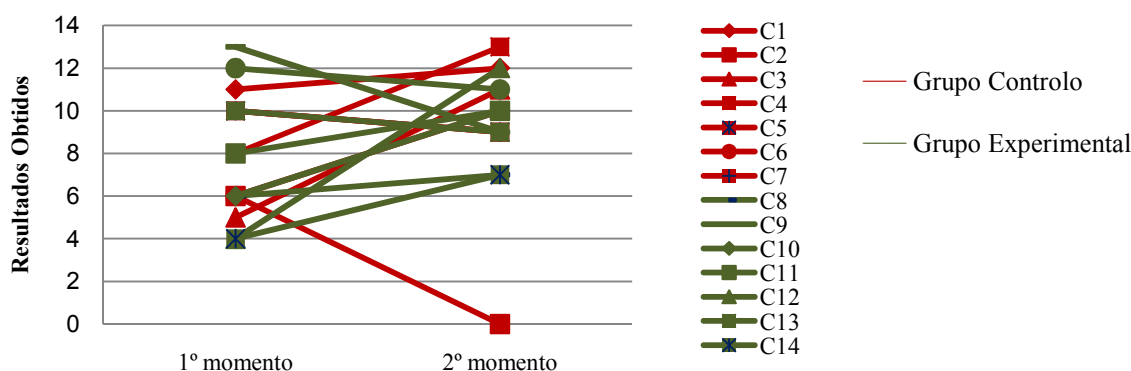


Figura 5 – Resultados obtidos na *análise silábica*, antes e após a aplicação do programa, por criança, no grupo de 4 anos.

No primeiro momento de avaliação, tendo como base as prestações obtidas na *análise silábica*, verificamos que os grupos de controlo e experimental obtiveram resultados semelhantes no primeiro e no segundo momento de avaliação. No que concerne ao grupo de controlo, verifica-se que, do primeiro para o segundo momento de avaliação, 4 crianças exibiram resultados superiores e 3 crianças apresentaram resultados inferiores. No que diz respeito ao grupo experimental, verificamos que 5 crianças exibiram resultados superiores e 3 apresentaram resultados inferiores.

2. Discussão dos resultados

O objectivo central do presente estudo consistiu na elaboração de um programa de intervenção ao nível da consciência fonológica “*Jogar a rimar, juntar e separar*” e na avaliação da sua eficácia e adequação em crianças pré-leitoras de 4 e 5 anos.

No que diz respeito à eficácia do programa em termos gerais, verificámos que, após a sua implementação, houve uma evolução significativa apenas nos grupos experimentais entre o primeiro e segundo momentos de avaliação que correspondem, respectivamente, a um período anterior e posterior à intervenção.

De facto, enquanto nos grupos experimentais se verifica uma evolução nos desempenhos obtidos no índice compósito da Bateria de Provas Fonológicas, os resultados obtidos pelas crianças dos grupos de controlo nos primeiro e segundo momentos não apresentam diferenças estatisticamente significativas.

No que diz respeito à eficácia do programa em função da idade das crianças, esse teve impacto em ambas as faixas etárias. De salientar que as diferenças que existiam entre as duas faixas etárias no primeiro momento se esbateram no grupo de controlo no segundo momento. Tais resultados poderiam ser justificados pelo desenvolvimento de algumas competências de consciência fonológica, pela Educadora da sala dos 4 anos. No entanto, segundo a Educadora, unicamente foi desenvolvido um trabalho intencional ao nível da divisão silábica.

Estes dados parecem corroborar os resultados da investigação neste domínio. Diversos trabalhos experimentais atestam que programas de curta duração, baseados em actividades planeadas e intencionalmente desenhadas, fomentam os diferentes níveis de consciência fonológica (Torgesen et al., 1992; Cary & Verhaeghe, 1994; NRP, 2000; Coutinho et al., 2003).

Quando analisadas as evoluções individuais das crianças, do primeiro ao segundo momento de avaliação, verificamos que, após a aplicação do programa, foi nas tarefas de categorização que os grupos experimentais se destacaram face aos grupos de controlo. Apesar de não se ter desenvolvido um trabalho específico de tarefas de classificação com base na sílaba e no fonema inicial, o programa parece ter tido impacto neste tipo de competências.

Na tarefa de análise silábica, as crianças dos grupos experimentais obtiveram prestações relativamente semelhantes aos do grupo de controlo. Tais resultados seriam de

esperar, uma vez que, em ambas as faixas etárias, foi desenvolvido um trabalho intencional e estruturado, por parte das educadoras em contexto de sala de aula, ao nível da segmentação silábica. Por outro lado, apesar de o programa desenvolver tarefas de segmentação, estas recaíram nas unidades de ataque e rima e não, na sílaba.

Ponderamos que algumas das prestações individuais, sobretudo as das crianças de 4 anos, no primeiro momento de avaliação, obtidas nas sub-provas de categorização (*classificação com base na sílaba e no fonema inicial*), foram reguladas por critérios semânticos em detrimento dos fonológicos. Frequentemente e de forma espontânea, muitas das crianças de 4 anos e algumas das crianças de 5 anos expressaram relações do tipo “*o ouriço e a agulha são iguais porque picam*”, em vez de se apoiarem na sonoridade das palavras. Apesar de este comportamento não ter sido devidamente averiguado antes, durante e após a implementação do programa, verificamos uma diminuição de relatos desta natureza, sobretudo nas crianças dos grupos experimentais. Desta forma, pensamos que as tarefas de categorização, síntese e segmentação de unidades fonológicas de palavras controladas de acordo com critérios semânticos, desenvolvidas no decorrer da implementação do programa, permitiram melhores desempenhos nas referidas sub-provas de consciência fonológica, no segundo momento de avaliação.

Consideramos que as actividades desenvolvidas através do programa promoveram o conhecimento de que uma palavra é composta por diferentes segmentos sonoros, independentemente do seu significado, e que a mesma pode ser analisada em função do primeiro “bocadinho” ou do(s) último(s) som(s). Por exemplo, ao afirmar que as palavras “chá” e “pá” rimam, foi explicado e explorado que as palavras eram formadas por sons e que, apesar do primeiro “bocadinho” ser diferente, o último era igual. Em nosso entender, tal procedimento potenciou os desempenhos das crianças nas tarefas de avaliação, no sentido em que a capacidade de pensar nos sons da palavra e o domínio destes termos permitiu uma melhor compreensão do que lhes era solicitado nas provas de classificação.

Apesar da estrutura do estudo em questão não permitir estabelecer relações entre as competências desenvolvidas por actividade (categorização com base na Rima/rima, síntese de ataques e rimas e segmentação em ataque e rimas) e as competências avaliadas (*classificação com base na sílaba inicial e fonema inicial e análise silábica*), segundo Cardoso-Martins (1994), as tarefas de categorização com base na rima são realizadas de acordo com uma percepção global dos segmentos sonoros, não implicando uma apreciação

analítica. No entanto, consideramos que as tarefas de síntese e de segmentação possibilitaram a tomada de consciência das unidades mínimas de som, isto é, os fonemas. Ao realizar a segmentação de palavras, cujo ataque e/ou rima eram constituídos por um só fonema (e.g., na palavra “pá”), as crianças impreterivelmente tiveram que se focar nas unidades mínimas de som (Muter et al., 1998). Assim, quando as crianças afirmaram que a palavra “pá” resulta da associação /p/-/a/, elas necessariamente reflectiram sobre o fonema /p/ e /a/, o que, de acordo com Bryant (2002), promoveu o conhecimento reflexivo do ataque e da rima, e consecutivamente do fonema.

Em conformidade com a perspectiva desenvolvimental relativamente invariante da consciência fonológica (Adams, 1990) e de acordo com outros estudos (e.g., Silva, 1996; Sim-Sim & Ramos, 2006), nos dois momentos de avaliação, de modo geral, as crianças de 4 e 5 anos, de ambos os grupos (experimental e controlo), obtiveram pontuações mais altas nas provas silábicas em relação à prova fonémica.

Ainda, em consonância com o facto de que a capacidade de reflectir conscientemente sobre as unidades fonológicas das palavras progride com a idade das crianças (Lonigan et al., 1998; Muter et al., 1998; Silva, 1996; Sim-Sim, 2006), verificamos que as crianças de 5 anos, em ambos os grupos (controlo e experimental), obtiveram resultados superiores em relação às crianças de 4 anos.

No que diz respeito aos desempenhos das crianças nas actividades propostas pelo programa, estes corroboram a gradação de complexidade apresentada por Chard e Dickson (1999), Adams (1990) e Sim-Sim et al., (2006), em que as tarefas de síntese foram mais acessíveis do que as tarefas de segmentação.

Conclusão

Este estudo propôs-se contribuir para a investigação no âmbito da promoção das competências de consciência fonológica em crianças pré-leitoras com a concepção de um programa de intervenção – “*Jogar a rimar, juntar e separar*” – seguido de avaliação da sua eficácia e adequação em crianças de 4 e 5 anos.

Apesar de se verificar uma evolução significativa nas competências de consciência fonológica, importa salientar que os resultados devem ser lidos com alguma cautela. O número reduzido de participantes e o facto de os mesmos estarem circunscritos a uma zona geográfica impossibilita a generalização dos resultados.

Também a utilização do mesmo instrumento de avaliação antes e após a implementação do programa poderá ser apontada como uma limitação. No entanto, importa referir que os grupos de controlo e experimental foram submetidos exactamente às mesmas condições de avaliação.

Ainda como limitação mencionamos o facto de não se ter avaliado a consciência fonémica. Consideramos que a avaliação da capacidade de segmentar as palavras nas unidades mínimas de som poderia contribuir de uma forma mais eficaz na corroboração da abordagem defendida por Bryant (2002) que salienta a importância da consciência das unidades de ataque e de rima no desenvolvimento da consciência fonémica. De facto, o estudo de Lages (2010), em que o mesmo programa foi implementado num grupo de 25 crianças, mas em contexto de rotina diária, com a presença da Educadora, refere que foram encontradas diferenças altamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental nas competências de segmentação fonémica, tendo o último, após a implementação do programa, obtido maiores ganhos neste tipo de competências.

Os resultados do presente estudo indicam que o programa “*Jogar a rimar, juntar e separar*”, baseado em tarefas de categorização com base na rima, síntese e segmentação das unidades intrassilábicas (ataque e rima) parece ter promovido a capacidade de categorização com base na sílaba inicial e no fonema inicial e, ainda de acordo com Lages (2010), a segmentação fonémica.

No que diz respeito ao programa, pensamos que as actividades foram motivantes e envolveram as crianças nas tarefas solicitadas e que a criação e exploração dessas mesmas actividades foram ao encontro dos objectivos pretendidos. No entanto, salientamos como limitação do programa o facto de a selecção das palavras não ter tido em conta a sua frequência no português europeu, nem ter sido verificado o grau de acordo relativamente às associações entre as palavras evocadas e as respectivas imagens de modo a poderem suscitar sempre a mesma nomeação por parte de todas as crianças.

Apresentamos ainda como limitação o facto de o programa ter sido aplicado fora do contexto natural, isto é, fora da sala de aula sem a presença da Educadora. Para além de ser fundamental a contextualização das actividades realizadas em rotinas diárias de aprendizagem, de acordo com os resultados de Leal, Cadima, Silva e Gamelas (2005) e Lages (2010), a colaboração dos agentes significativos na vida das crianças, nomeadamente as Educadoras, são fundamentais para o desenvolvimento eficaz de programas de literacia.

Numa perspectiva de estudos futuros, consideramos que seria importante avaliar longitudinalmente a manutenção dos ganhos nas competências de consciência fonológica nos grupos experimentais e eventuais efeitos na aquisição da leitura e da escrita. Apesar do papel da consciência do fonema na aquisição da leitura e da escrita estar fortemente documentado, o papel da rima na aquisição dos mesmos processos é ainda controverso.

No que diz respeito a implicações pedagógicas, consideramos ter contribuído com um programa, estruturado e intencionalmente desenhado, na aquisição e promoção de literacia emergente, nomeadamente na promoção da consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar.

Referências Bibliográficas

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Massachussets: MIT Press.
- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). (R. Lamprecht & A. Costa, trad.). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed (obra original publicada em 1998).
- Anthony, J. & Lonigan, C. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43-55.
- Boudreau, M., Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (1999). Élaboration et validation d'un instrument de mesure de la conscience phonologique. *American Psychological Association*, 40(3), 255-264.
- Bryant, P., MacLean, M., Bradley, L. & Crossland, J. (1990). Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to Read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429-438.
- Bryant, P. (1998). Sensitivity to onset and rhyme does predict young children's reading: A comment on Muter, Hulme, Snowling and Taylor (1997). *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 29-37.
- Bryant, P. (2002). It Doesn't Matter Whether Onset and Rime Predicts Reading Better Than Phoneme Awareness Does or Vice Versa. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 41-46.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 451-455.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: A 1-Year Follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 104-111.
- Cardoso-Martins, C. (1994). Rhyme perception: global or analytical? *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 26 – 41.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 808-828.
- Carroll, J., Snowling, M., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.

- Cary, L. & Verhaeghe, A. (1994). Promoting phonemic analysis ability among kindergartners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 251-278.
- Chard, D. & Dickson, S. (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34, 261-270.
- Coutinho, S., Vale, P. & Bertelli, R. (2003). Efeitos de transferência de um programa de desenvolvimento de consciência fonémica no Jardim de Infância. In Fernanda L. Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Org.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*. Pp 57-64. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Actas do IV Encontro Nacional (II Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga, 16 – 17 de Dezembro de 2002. Retirado a 27 de Maio de 2010 de <http://home.utad.pt/~ple/content/divulgacao/textosDivulgacao/efeitosTransferencia.pdf>
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario Imágenes Peabody. Adaptación Española*. (S. Pereda, Trad). Madrid: MEPSA
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Goswami, U. & Mead, F. (1992). Onset and Rime Awareness and Analogies in Reading. *Reading Research Quarterly*, 27(2), 152-162.
- Lages, S. (2010). *“Brincando com o som das letras” - Avaliação de um programa de desenvolvimento de Consciência Fonológica em Contexto Pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal).
- Leal, T., Cadima, J., Silva, P., & Gamelas, A. M. (2005). A Aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do 1º ciclo do E.B.: contributos de um programa de literacia numa comunidade em desvantagem social. In J. Bairrão (Org.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 256-282). Porto: Livpsic
- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J. & Barker, T. (1998). Development of Phonological Sensitivity in 2- to 5-Years-Old Children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: M.E. – GEDEPE. Retirado a 26 de Maio de 2010 de <http://www.dgidec.min->

- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M. & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- National Reading Panel (NRP), (2000). *Teaching children to read: Reports of subgroups*. Part I: Phonemic Awareness Instruction. U.S. Department of Health and Human Services. National Institute of Child Health and Human Development.
- Santos, A. (2005). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Português Europeu numa Perspectiva Trans-Linguística*. (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal).
- Silva, A. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 14(4), 553-561.
- Silva, A. (2008). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA-Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sim-Sim, I., Ramos, C. & Santos, M. (2006). O Desenvolvimento da consciência fonológica e a Aprendizagem da Decifração. In Sim-Sim, I. (Coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 63-77). Porto: ASA Editores.
- Sim-Sim, I. & Ramos, C. (2006). A consciência fonológica e a Emergência da Escrita Antes do Ensino Formal. In Sim-Sim, I. (Coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 171-191). Porto: ASA Editores.
- Sim-Sim, I. & Santos, M. (2006). O Ensino Inicial da Leitura: Análise de algumas práticas docentes. In Sim-Sim, I. (Coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 139-170). Porto: ASA Editores.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Treiman, R. & Zurovski, A. (1996). Children's Sensitivity to Syllables, Onsets, Rimes, and Phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215.
- Wagner, R. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.

Torgesen, J., Sharon, T. & Davis, C. (1992). Effects of Two Types of Phonological Awareness Training on Word Learning in Kindergarten Children. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 364-370.

Vale, A. & Bertelli, R. (2001). Brincar com rimas no Jardim-de-Infância é divertido, mas... *1º Encontro de Educadores de Infância*. Açores, 4-5 Maio. Retirado a 26 de Maio de 2010 de <http://home.utad.pt/~ple/content/divulgacao/textosDivulgacao/brincarBrincarComRimas.pdf>

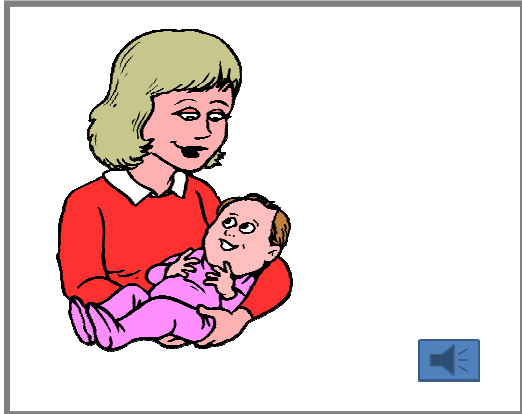


ANEXO 1.

**EXEMPLOS DE IMAGENS APRESENTADAS NA ACTIVIDADE “*QUE SOM E
GESTO FAZ ?*”**

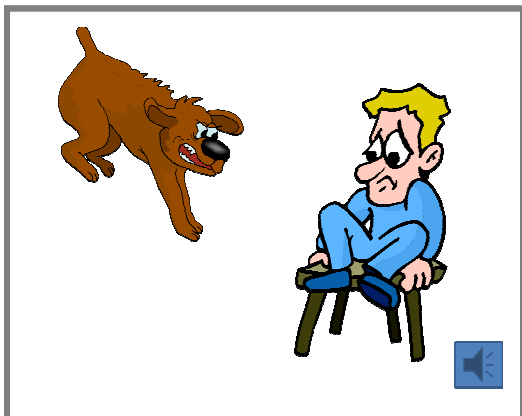
Exemplos de imagens e gestos apresentados na actividade 2

Imagem apresentada para o som de “O” como em *pó*.



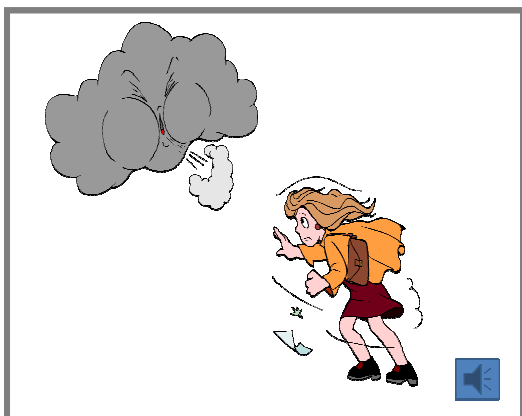
nas das mãos toca o
ário e a outra mão bate
ária.

Imagem apresentada para o som de “R” como em *Rio*.



enta uma expressão de

Imagem apresentada para o som de “V” como em *Vaca*.



lulatório da cabeça e

ANEXO 2.

**HISTÓRIA NARRADA E EXEMPLOS DE IMAGENS APRESENTADAS NA
ACTIVIDADE “A HISTÓRIA INVENTADA”**

História narrada no decurso da actividade

“ Era uma vez um Capuchinho **Vermelho** que tinha uma ferida no (**braço/ Joelho**)*⁹. O Capuchinho ia ver a avó que estava **doente** com dores num (**dente/pé**)*. O Capuchinho foi pela **floresta** enquanto o lobo dormia uma **sesta**. No caminho, o Capuchinho Vermelho encontrou o Pai **Natal** que lia um (**jornal/livro**)*. A menina perguntou:

- O que estás aqui a **fazer**?

- Estou a **ler**!

- Eu vou à minha **avó** levar um (**pão-de-ló/bolo**)*.

- Tem cuidado com o Lobo **Mau** que tem cara de (**carapau/polvo**)*.

O Capuchinho **agradeceu** e na estrada **desapareceu**.

O Capuchinho ia todo **feliz** com a mão no (**nariz/olho**)*.

Pela floresta fora, o Capuchinho viu muitos animais engraçados. Viu um **bode** com (**barba/bigode**)*, um **macaco** com um (**casaco/boné**)* e um **caracol** com um (**gorro/cachecol**)*. E lá apareceu o Lobo **Mau** com cara de (**carapau/polvo**)*.

O Lobo Mau perguntou:

- O que andas aqui a fazer?

- Vou à minha avó que está **doente** com uma dor no (**dente/pé**)*.

O Lobo Mau disse ao Capuchinho para ir pelo caminho mais distante. Quando a capuchinho já estava muto **cansada**, apareceu uma (**fada/bruxa**)*.

- O que andas aqui a fazer?

- Estou perdida. Vou à minha avó que está **doente** com uma dor no (**dente/pé**)*.

- Eu ajudo-te! A fada pegou na **varinha** e transformou uma (**águia/andorinha**)* numa (**carrinha/bicicleta**)*.

Num minuto, o capuchinho estava em casa da avó que estava **doente** com uma dor no (**dente/pé**)*.

A Capuchinho agradeceu à fada e **entrou**. **Olhou** para a avó e **estranhou**. A avó tinha olhos tão grandes que metiam **medo**, as orelhas eram tão grandes que nem davam para dizer um **segredo**. E a boca era tão **torta** como a **porta**.

O capuchinho disse:

- Estás com um ar **assustador**! Vou chamar o (**caçador/bombeiro**)*.

O caçador chegou e disse:

- Pareces uma **baleia** Estás tão **feia** que vou enfiar-te numa (**meia/luva**)*.

O Lobo **Mau** com cara de **carapau**, não **respirou**, **sufocou** e **vomitou**!

A Avó **saiu** e o lobo **fugiu**. O Capuchinho ficou **contente** e a avó sem a dor no **dente**. Houve **feita** na **floresta**.

Vitória, vitória acabou a história!”

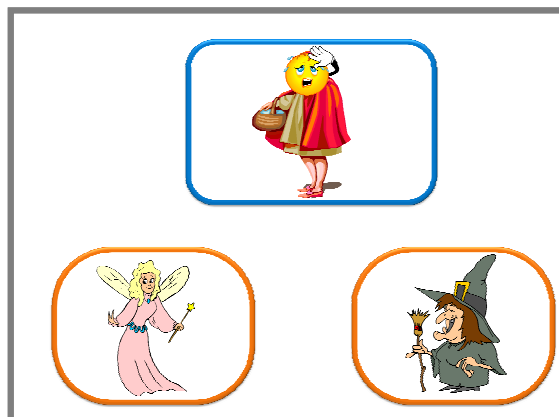
⁹ * A criança selecciona a palavra correcta; ** O adulto selecciona a palavra correcta (modelagem)

Exemplo de imagens apresentadas no ecrã do computador

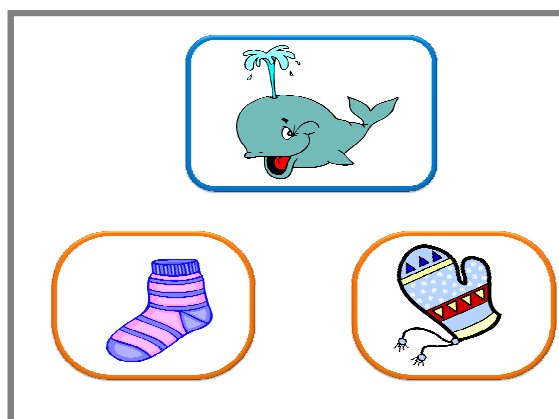
Para a frase: “... *um caracol com um (gorro/cachecol)*”.



Para a frase: “Quando a capuchinho já estava muito *cansada*, apareceu uma (*fada/bruxa*)”.



Para a frase: “- Pareces uma *baleia*. Estás tão *feia* que vou enfiar-te numa (*meia/luva*)”.



ANEXO 3.

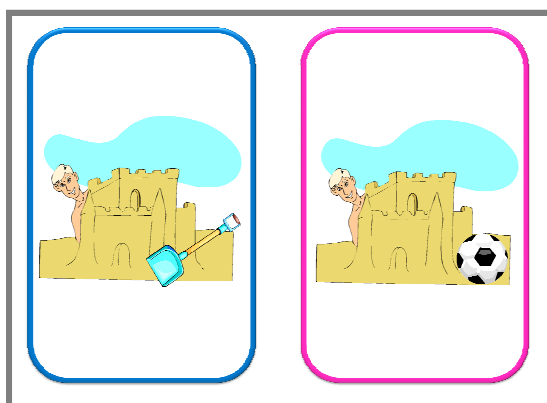
**EXEMPLOS DE IMAGENS E FRASES APRESENTADAS NA ACTIVIDADE “A
FORMA ESQUISITA DE FALAR”**

Exemplos de frases e imagens apresentadas no ecrã do computador

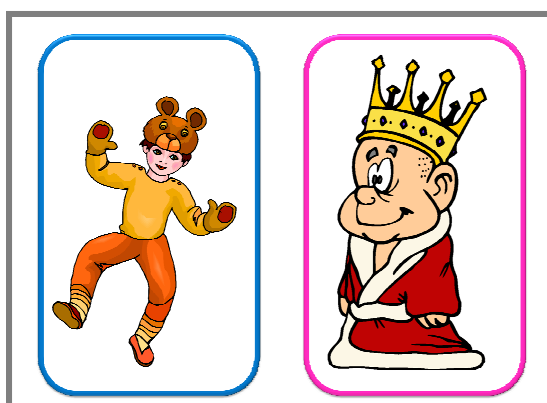
Frase: “O gato está a brincar com a l-ã.”



Frase: “Ao lado do castelo está uma p-á.”



Frase: “O menino mascarou-se de r-ei.”





ANEXO 4.

**EXEMPLOS DE IMAGENS APRESENTADAS NA ACTIVIDADE “*A PALAVRA
MISTÉRIO*”**

Exemplos de imagens apresentadas no ecrã do computador

Imagem apresentada antes da resposta da criança.

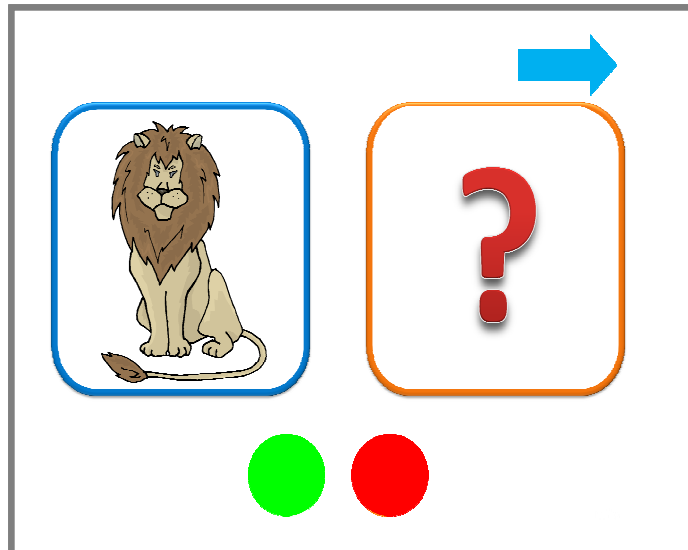
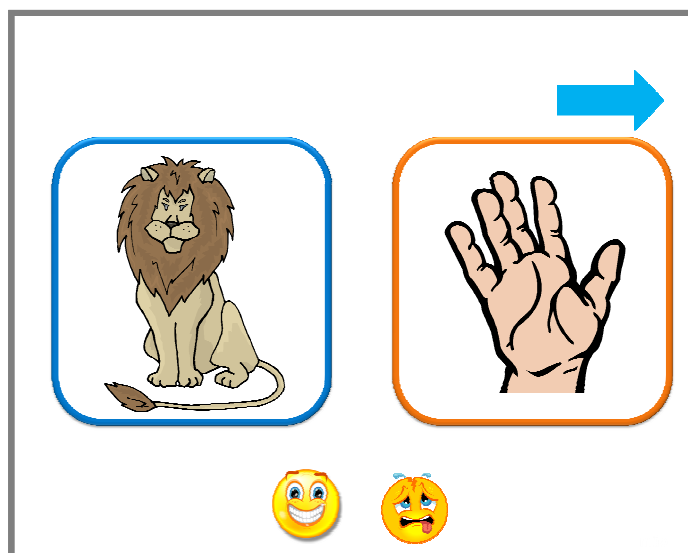


Imagem apresentada depois da resposta da criança.



ANEXO 5.

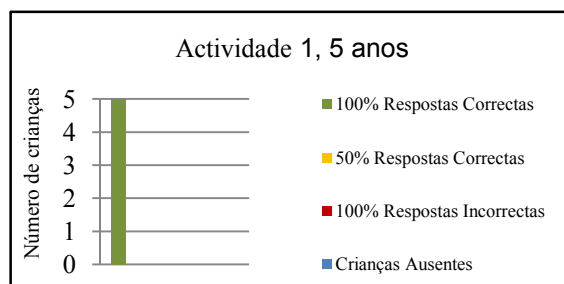
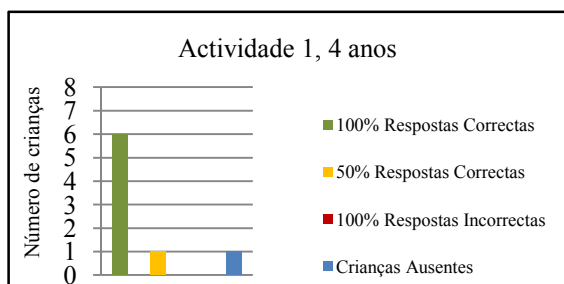
**REGISTO DOS DESEMPENHOS DAS CRIANÇAS NAS ACTIVIDADES DO
PROGRAMA**

Actividades da Unidade 1 – Desenvolvimento da escuta activa.

Na actividade 1, “*O que ouviste?*”, cada criança, de ambas as faixas etárias, teve a oportunidade associar 2 sons com 2 imagens.

Registo de respostas das crianças de 4 e 5 anos face à actividade 1.

Correspondência som e imagem

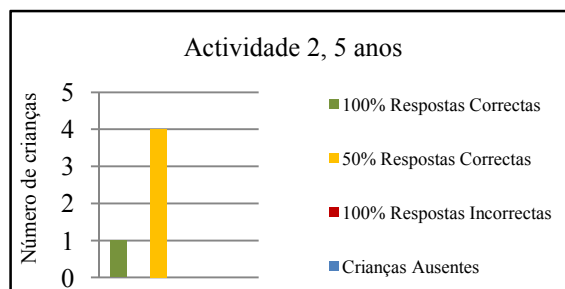
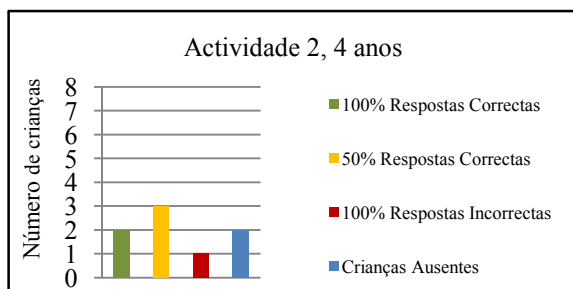


No grupo de crianças de 4 anos, 6 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, associaram 2 sons a 2 imagens, 1 criança apresentou 50% das respostas correctas, isto é, associou 1 som a 1 imagem, e uma criança esteve ausente. No grupo de crianças dos 5 anos, 5 crianças conseguiram 100% das respostas correctas, isto é, associaram 2 sons a 2 imagens.

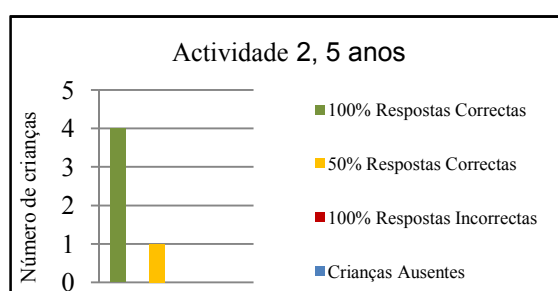
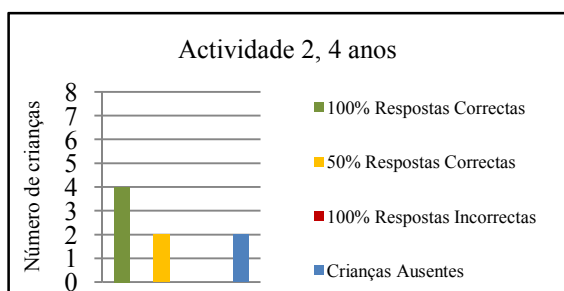
Na actividade 2, “*Que som faz?*”, cada criança, de ambas as faixas etárias, teve a oportunidade de reproduzir e identificar 2 sons.

Registo de respostas das crianças de 4 e 5 anos face à actividade 2

Reprodução do som



Identificação do som



No que diz respeito à reprodução do som, no grupo de crianças de 4 anos, 2 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, repetiram 2 sons; 3 crianças obtiveram 50% das respostas correctas, isto é, repetiram 1 som; 1 criança não reproduziu correctamente nenhum dos sons, e 2 crianças estiveram ausentes. Nas crianças de 5 anos, 1 criança obteve 100% das respostas correctas, isto é, repetiu 2 sons e 4 crianças obtiveram 50% de respostas correctas, isto é, reproduziram 1 som.

No que concerne à identificação do som produzido, no grupo de crianças de 4 anos, 4 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, reconheceram 2 sons; 2 crianças obtiveram 50% de respostas correctas, isto é, reconheceram 1 som e 2 crianças estiveram ausentes. No grupo de 5 anos, 4 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, reconheceram 2 sons e 1 criança obteve 50% de respostas correctas, isto é, identificou 1 som.

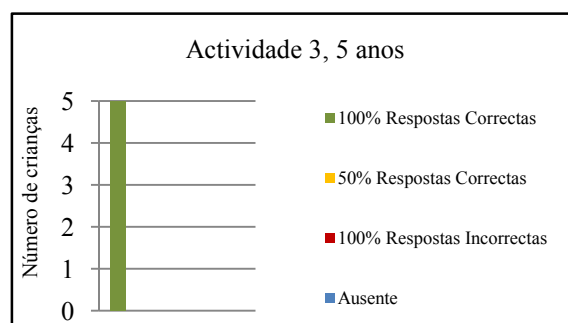
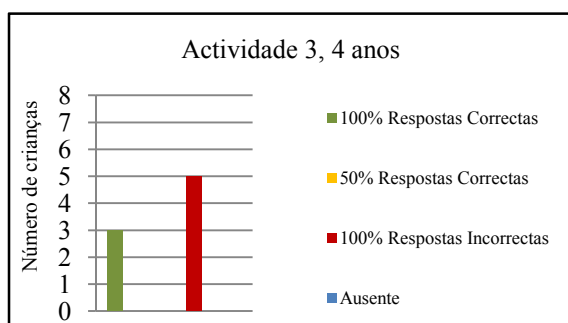
Em ambas as actividades, as crianças participaram com entusiasmo e obtiveram prestações próximas dos 100%. Na actividade 1, de modo a fomentar uma resposta mais reflexiva, consideramos que a actividade deveria ser complexificada através da introdução de sons menos familiares (e.g., instrumentos musicais). Em ambos os grupos de crianças, foram sugeridas alternativas para a correspondência da imagem-som (e.g., “O cavalo também faz *iiii*”, “O *mm* também é para pensar”). As crianças participaram com bastante entusiasmo e a apresentação de sons do quotidiano promoveu o relato espontâneo de experiências e situações vividas.

Actividades da Unidade 2 – Categorização de palavras de acordo com a rima.

Na actividade 3, “*O sapo*”, cada criança de ambas as faixas etárias, teve a oportunidade de categorizar 2 pares de palavras de acordo com a rima.

Registo de respostas das crianças de 4 e 5 anos face à actividade 3

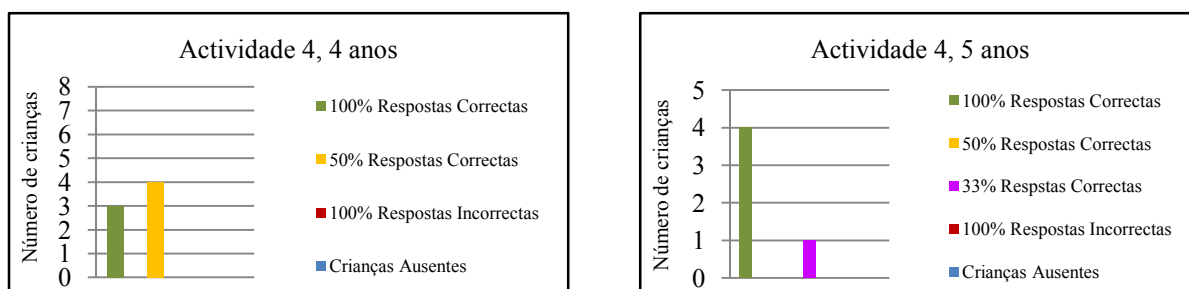
Categorização de palavras de acordo com a rima



No que diz respeito à categorização de palavras de acordo com a rima, no grupo de crianças de 4 anos, 3 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, identificaram acertadamente 2 pares de palavras que partilhavam a mesma rima, e 5 crianças não emparelharam correctamente as palavras apresentadas. Nas crianças de 5 anos, verificamos que as 5 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, categorizaram correctamente os dois pares de palavras apresentadas.

Na actividade 4, “*A história inventada*”, cada criança da faixa etária dos 4 anos e 5 anos, teve a oportunidade de categorizar 2 e 3 pares de palavras de acordo com a rima, respectivamente.

Registo de respostas das crianças de 4 e 5 anos face à actividade 4
Categorização de palavras de acordo com a rima

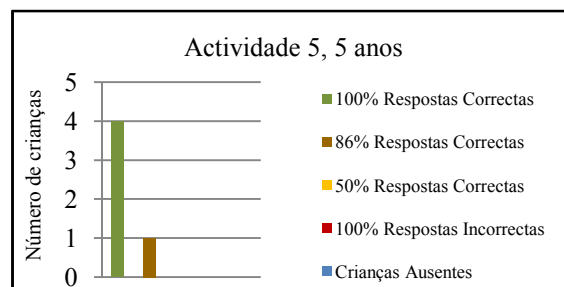
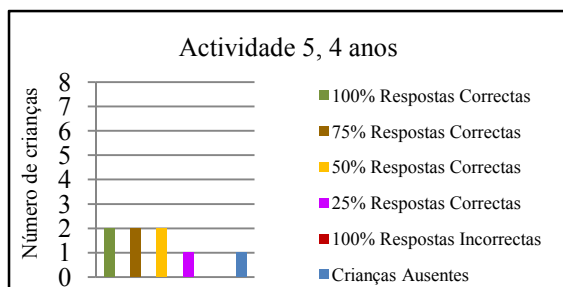


No grupo de crianças de 4 anos, verificamos que 3 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, identificaram correctamente 2 pares de palavras que partilhavam a mesma rima, e 4 crianças obtiveram 50% de respostas correctas, isto é, associaram acertadamente 1 par de palavras em função da rima. Nas crianças de 5 anos, verificamos que 4 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, identificaram correctamente 3 pares de palavras que partilhavam a mesma rima, e 1 criança obteve 33% de respostas correctas, isto é, associou acertadamente 1 par de palavras.

Na actividade 5, “*Jogo dos pares*”, cada criança da faixa etária dos 4 anos e 5 anos, teve a oportunidade de categorizar 4 e 7 pares de palavras de acordo com a rima, respectivamente.

Registo de respostas das crianças de 4 e 5 anos face à actividade 5

Categorização de palavras de acordo com a rima

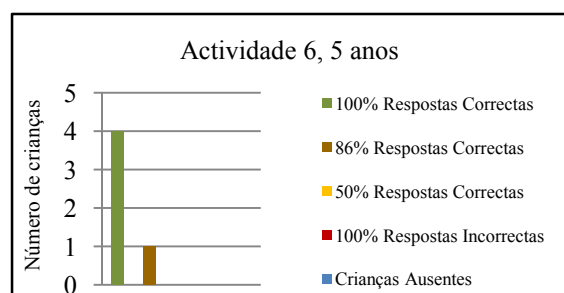
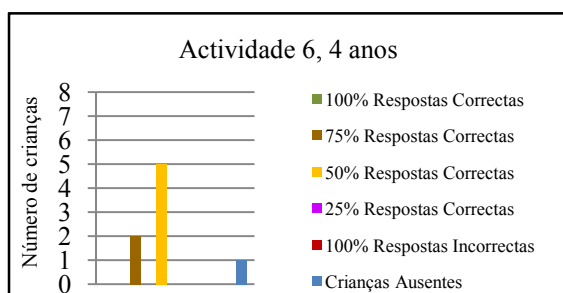


No grupo de crianças dos 4 anos, 2 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, identificaram acertadamente 4 pares de palavras que partilhavam a mesma rima; 2 crianças obtiveram 75% das respostas correctas, isto é, associaram correctamente 3 pares de palavras em função da rima; 2 crianças obtiveram 50% das respostas correctas, isto é, emparelharam correctamente 2 pares de palavras; 1 criança obteve 25% das respostas correctas, isto é, identificou acertadamente 1 par de palavras, e 1 criança esteve ausente. No que se refere ao grupo de 5 anos, 4 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, associaram correctamente 7 pares de palavras e 1 criança obteve 86% de respostas correctas, isto é, identificou correctamente 6 pares de palavras.

Na actividade 6, “*Dominó*”, cada criança da faixa etária dos 4 anos e 5 anos, teve a oportunidade de categorizar 4 e 7 pares de palavras de acordo com a rima, respectivamente.

Registo de respostas das crianças de 4 e 5 anos face à actividade 6

Categorização de palavras de acordo com a rima



No grupo de crianças de 4 anos, 2 crianças obtiveram 75% das respostas correctas, isto é, identificaram acertadamente 3 pares de palavras e 5 crianças obtiveram 50% das respostas correctas, isto é, associaram correctamente 2 pares de palavras; 1 criança esteve ausente. No que se refere às crianças de 5 anos, 4 crianças obtiveram 100% de respostas

correctas, isto é, emparelharam correctamente 7 pares de palavras, e 1 criança obteve 86% de respostas correctas, isto é, associou correctamente 6 pares de palavras.

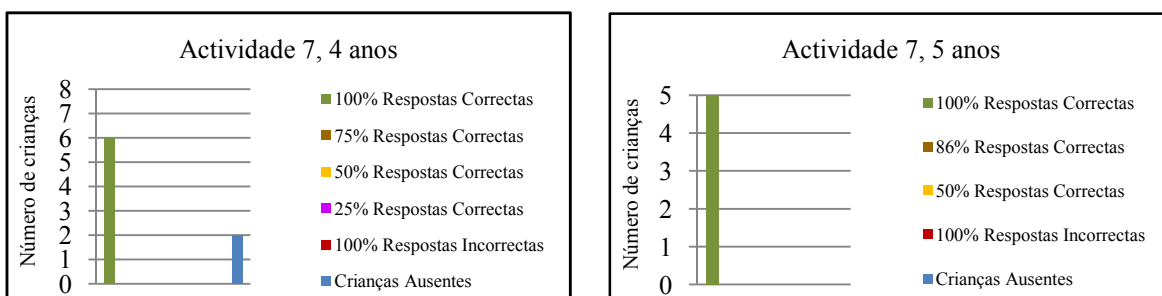
As crianças estiveram motivadas na realização das actividades. À medida que decorriam as tarefas, as crianças, espontaneamente, acrescentavam palavras que rimavam com a palavra estímulo (e.g., *banheira* rima com *varejeira*) e identificavam a rima da palavra (e.g., *ota* para *bota*). No que diz respeito às tarefas de categorização das palavras de acordo com a rima, as prestações das crianças de 5 anos apresentaram resultados na ordem dos 100%, isto é, todas elas responderam correctamente à totalidade de questões realizadas. Contudo, o mesmo não se verificou nas crianças de 4 anos.

Actividades da Unidade 3 – Síntese e segmentação de palavras em ataque e rima.

Na actividade 7, “*A forma esquisita de falar*”, cada criança da faixa etária dos 4 anos e 5 anos, teve a oportunidade de realizar a síntese do ataque e rima de 2 e 3 palavras, respectivamente.

Registo de respostas das crianças de 4 e 5 anos face à actividade 7

Síntese de palavras

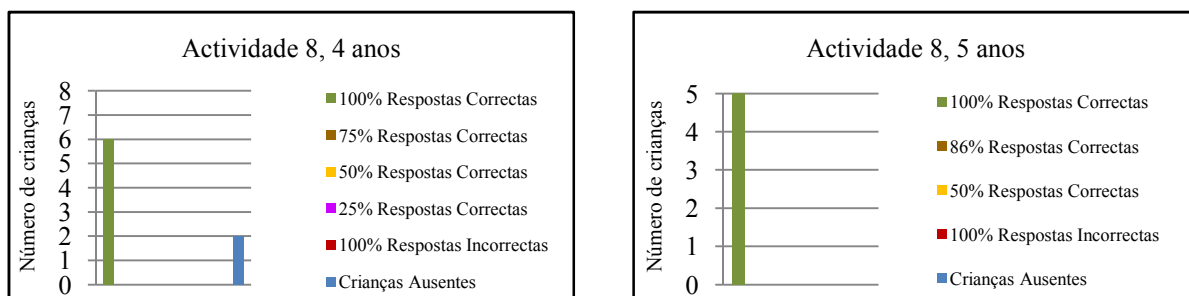


No grupo de crianças de 4 anos, 6 crianças obtiveram 100% das respostas correctas, isto é, agruparam acertadamente os segmentos de 2 palavras, e 1 criança esteve ausente. No grupo de crianças dos 5 anos, as 5 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, juntaram correctamente 3 segmentos de palavras.

Na actividade 8, “*O loto*”, cada criança de ambas as faixas etárias, teve a oportunidade de realizar a síntese do ataque e rima de 4 palavras.

Registo de respostas das crianças de 4 e 5 anos face à actividade 8

Síntese de palavras

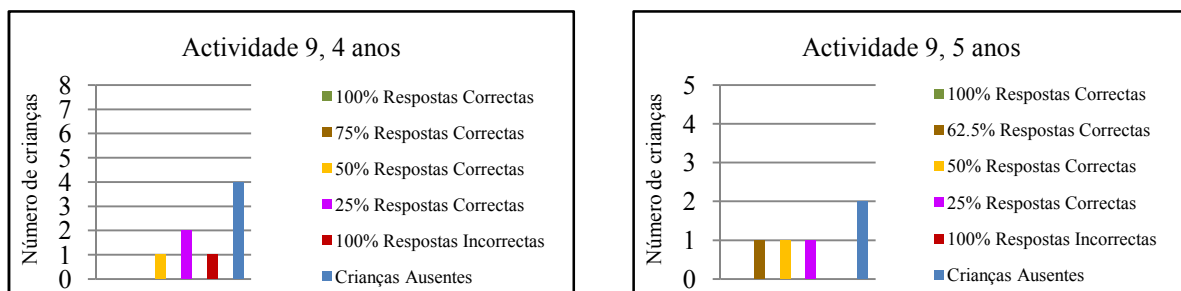


No grupo de crianças de 4 anos, 6 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, agruparam acertadamente os segmentos de 4 palavras, e 2 crianças estiveram ausentes. No grupo de crianças dos 5 anos, as 5 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, juntaram correctamente os segmentos de 4 palavras.

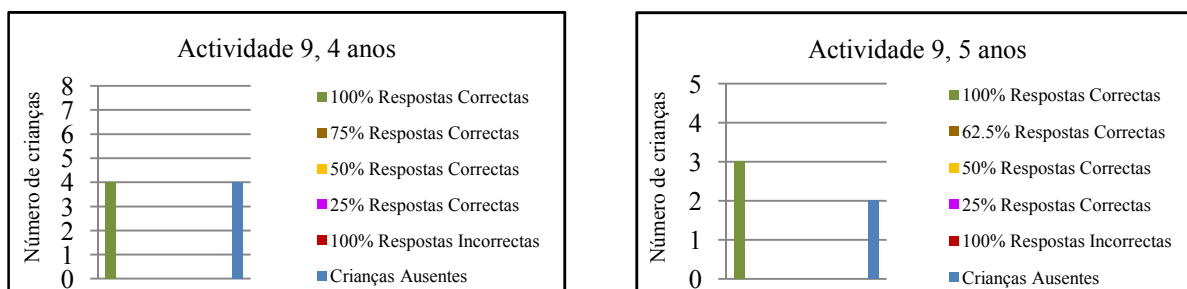
Na actividade 9, “*O loto*”, cada criança da faixa etária dos 4 anos e 5 anos, teve a oportunidade de realizar a segmentação em ataque e rima e a síntese das mesmas unidades intrassilábicas de 4 e 8 palavras, respectivamente.

Registo de respostas das crianças de 4 e 5 anos face à actividade 9

Segmentação de palavras em ataque e rima



Síntese de palavras



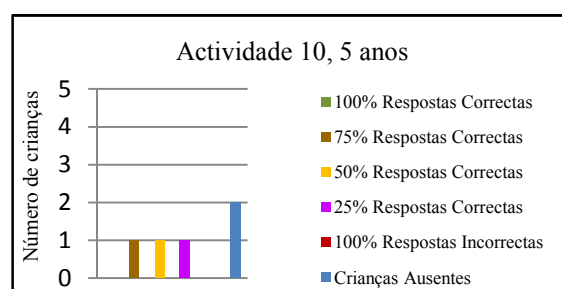
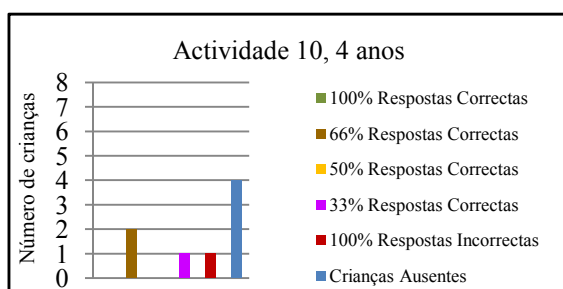
No que se refere à segmentação das palavras, no grupo de crianças dos 4 anos, 1 criança obteve 50% das respostas correctas, isto é, decompôs 2 palavras em ataque e rima; 2 crianças obtiveram 25% das respostas correctas, isto é, dividiram 1 palavra em ataque e rima; 1 criança não dividiu correctamente a palavra em ataque e rima, e 4 crianças estiveram ausentes. No grupo de crianças dos 5 anos, 1 criança obteve 62,5% de respostas correctas, isto é, decompôs 5 palavras em ataque e rima; 1 criança obteve 50% de respostas correctas, isto é, dividiu 4 palavras em ataque e rima, e 1 criança obteve 25% de respostas correctas, isto é, decompôs 2 palavras em ataque e rima, e 2 crianças estiveram ausentes.

No que se refere à síntese de palavras, à semelhança da actividade 8, no grupo de crianças de 4 anos, as 4 crianças presentes obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, juntaram acertadamente o ataque e rima de 4 palavras, e 4 crianças estiveram ausentes. No grupo de crianças de 5 anos, as 3 crianças presentes obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, agruparam correctamente 8 palavras em ataque e rima, e 2 crianças estiveram ausentes.

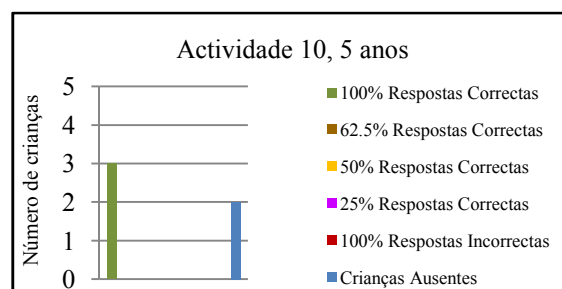
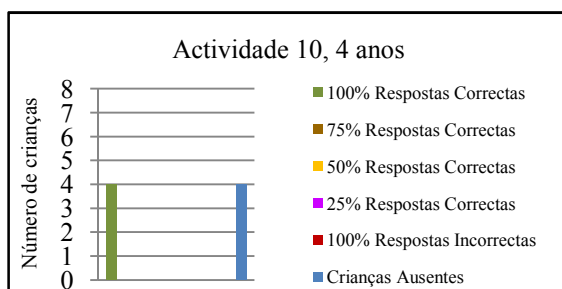
Na actividade 10, “*A forma esquisita de falar*”, cada criança teve a oportunidade de realizar a segmentação em ataque e rima e a síntese das mesmas unidades intrassilábicas de 3 palavras (faixa etária dos 4 anos) e 4 palavras (faixa etária dos 5 anos).

Registo de respostas das crianças de 4 e 5 anos face à actividade 10

Segmentação de palavras em ataque e rima



Síntese de palavras



No que concerne à segmentação das palavras em ataque e rima, no grupo de crianças de 4 anos, 2 crianças obtiveram 66% das respostas correctas, isto é, dividiram correctamente 2 palavras; 1 criança obteve 33% de respostas correctas, isto é, segmentou correctamente 1 palavra e 1 criança obteve 100% de respostas incorrectas; estiveram ausentes 4 crianças. No grupo de crianças de 5 anos, 1 criança obteve 75% das respostas correctas, isto é, dividiu correctamente 3 palavras; 1 criança obteve 50% das respostas correctas, isto é, fragmentou 2 palavras; 1 criança obteve 25 % das respostas correctas, isto é, dividiu 1 palavra e 2 crianças estiveram ausentes.

No que diz respeito às tarefas de síntese, no grupo de crianças de 4 anos, 4 crianças obtiveram 100% das respostas correctas, isto é, juntaram o ataque e a rima de 3 palavras, e 4 crianças estiveram ausentes. No grupo de crianças dos 5 anos, 3 crianças obtiveram 100% de respostas correctas, isto é, agruparam o ataque e rima de 4 palavras, e 2 crianças estiveram ausentes.

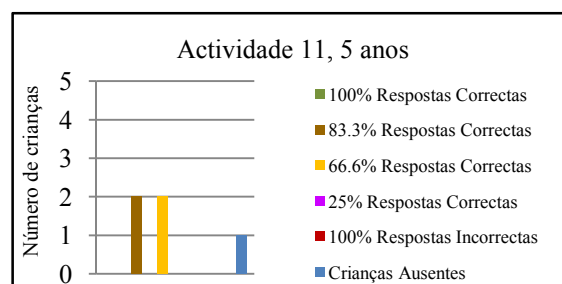
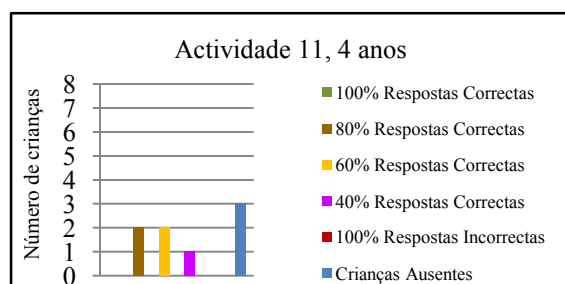
As crianças de ambos os grupos realizaram com sucesso as tarefas de síntese. No entanto, o mesmo não se verificou nas tarefas de segmentação. As crianças estiveram motivadas na realização das actividades, principalmente no dar a voz ao boneco.

Actividades da Unidade 4 – Produção de rimas e consolidação das competências desenvolvidas.

Na actividade 11, “*A palavra mistério*”, cada criança teve a oportunidade de indicar palavras ou não-palavras que partilhassem a mesma Rima/rima de 5 palavras-estímulo (faixa etária dos 4 anos) e de 6 palavras-estímulo (faixa etária dos 5 anos).

Registo de respostas das crianças de 4 e 5 anos face à actividade 11

Produção da Rima



No grupo de crianças de 4 anos, 2 crianças obtiveram 80% de respostas correctas, isto é, enunciaram correctamente 4 palavras ou não-palavras; 2 crianças obtiveram 60% de respostas correctas, isto é, disseram correctamente 3 palavras; 1 criança obteve 40% de respostas correctas, isto é, produziu correctamente 2 palavras e 3 crianças estiveram ausentes. No grupo de crianças de 5 anos, 2 crianças obtiveram 83.3% de respostas correctas, isto é, enunciaram correctamente 5 palavras; 2 crianças obtiveram 66.6% de respostas correctas, isto é, disseram 4 palavras, e 1 criança esteve ausente.

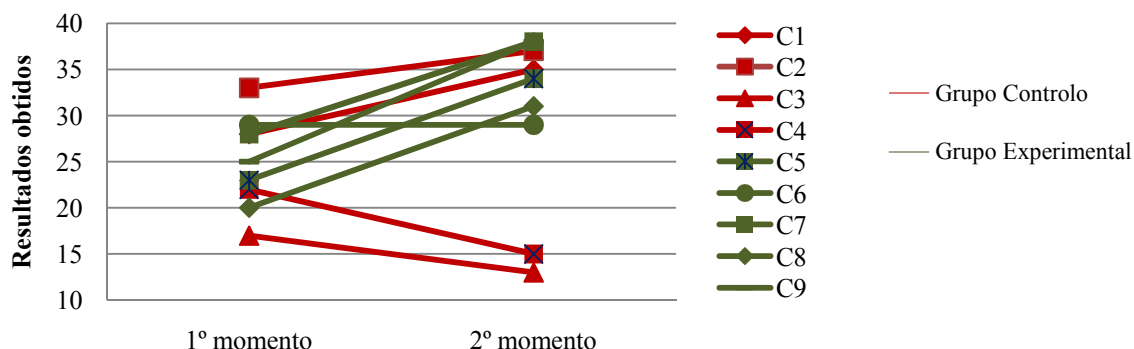
Na actividade 11, verificamos que as prestações das crianças de 4 e 5 anos foram relativamente idênticas. Consideramos que actividade foi de difícil compreensão e que a sua realização estava bastante dependente do acesso ao léxico, pelo que sugerimos a apresentação de um leque restrito de imagens que invoquem algumas respostas possíveis.

Na actividade 12, “*O jogo de tabuleiro*”, as tarefas propostas foram aleatórias, diferentes de criança para criança e entre os grupos de crianças. Na impossibilidade de comparação de resultados, não apresentamos o registo individual das respostas dadas.

ANEXO 6.

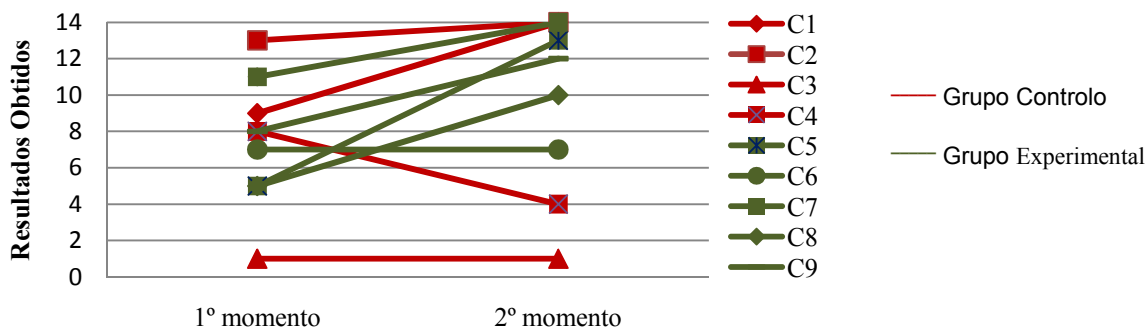
**EVOLUÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS DE 5 ANOS DO PRIMEIRO AO
SEGUNDO MOMENTO DE AVALIAÇÃO**

**Resultados obtidos no índice compósito, antes e após a aplicação do programa,
por criança, no grupo de 5 anos.**



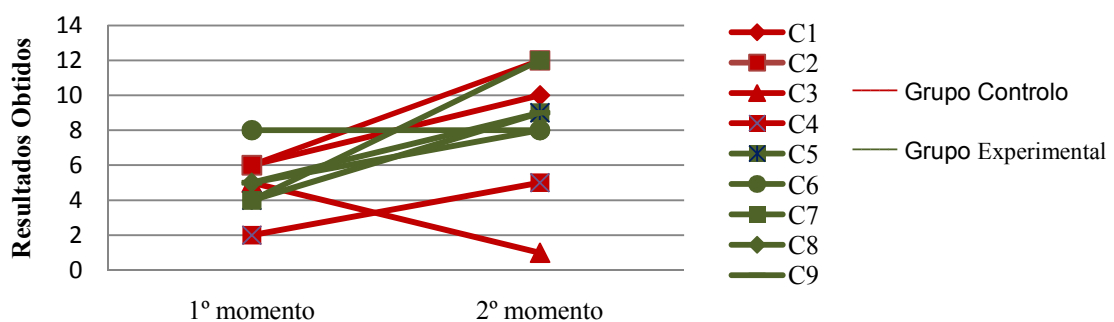
No primeiro momento de avaliação as crianças de ambos os grupos (controlo e experimental) tinham pontos de partida idênticos. No entanto, no segundo momento de avaliação, a maior parte das crianças do grupo experimental apresentou resultados superiores. No que concerne ao grupo de controlo, verifica-se que, do primeiro para o segundo momento de avaliação, 2 crianças exibiram resultados superiores face ao primeiro momento de avaliação e 2 crianças apresentaram resultados inferiores. No que diz respeito ao grupo experimental, verificamos que 4 crianças exibiram resultados superiores no segundo momento de avaliação e 1 manteve a mesma pontuação.

**Resultados obtidos na *classificação com base na sílaba inicial*, antes e após a aplicação do
programa, por criança, no grupo de 5 anos.**



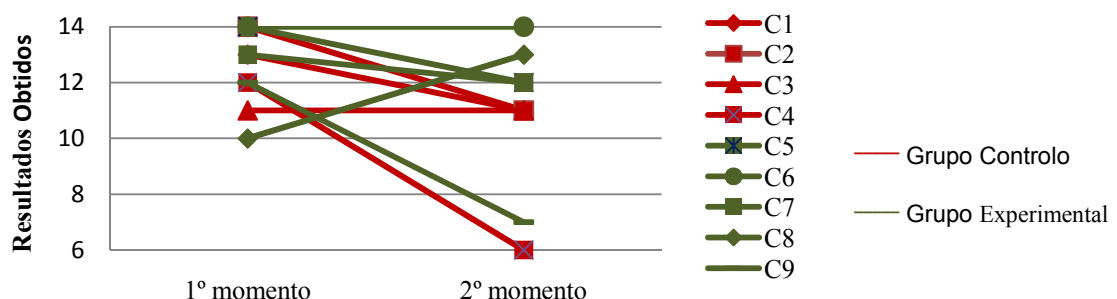
No primeiro momento de avaliação as crianças de ambos os grupos (controle e experimental) tinham pontos de partida idênticos. No que concerne ao grupo de controle, verifica-se que, do primeiro para o segundo momento de avaliação, 2 crianças exibiram resultados superiores, 1 criança manteve o mesmo resultado e 1 criança apresentou resultados inferiores. No que diz respeito ao grupo experimental, verificamos que 4 crianças exibiram resultados superiores e 1 manteve a mesma pontuação.

Resultados obtidos na *classificação com base do fonema inicial*, antes e após a aplicação do programa, por criança, no grupo de 5 anos.



No primeiro momento de avaliação as crianças de ambos os grupos (controle e experimental) tinham pontos de partida idênticos. No entanto, no segundo momento de avaliação, a maior parte das crianças do grupo experimental apresenta resultados superiores. No que concerne ao grupo de controle, verifica-se que, do primeiro para o segundo momento de avaliação, 3 crianças exibiram resultados superiores e 1 criança apresentou resultados inferiores. No que diz respeito ao grupo experimental, verificamos que 4 crianças exibiram resultados superiores e 1 criança manteve a mesma pontuação.

Resultados obtidos na *análise silábica*, antes e após a aplicação do programa, por criança, no grupo de 4 anos.



No primeiro momento de avaliação, tendo como base as prestações obtidas na *análise silábica*, verificamos que os grupos de controlo e experimental obtiveram resultados semelhantes no primeiro e no segundo momento de avaliação. No que concerne ao grupo de controlo, verifica-se que, do primeiro para o segundo momento de avaliação, 3 crianças apresentaram resultados inferiores e 1 criança manteve os mesmos resultados. No que diz respeito ao grupo experimental, verificamos que 1 criança exibiu resultados superiores, 1 criança manteve a mesma pontuação e 2 apresentaram resultados inferiores.