

Ana Irene de Almeida Moreira

Níveis de Consciência Fonológica



UNIVERSIDADE
PORTUCALENSE

Níveis de Consciência Fonológica

Orientadora: Professora Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes

JULHO 2013

DEDICATÓRIA

Ponho palavras nos teus olhos
Como quem semeia flores
Toda ouves, todas amas
Decompões, fazes rima
Como aranha em sua trama
Sendo menino ou menina
Descobres fonema escondido
Uma sílaba ou estalido
É magia encantadora
Ou segredo indefinido?
Sons, palavras que ganham vida
Como gotículas em oceano florido

H.B.
julho/2013

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Celeste Lopes, minha orientadora neste trabalho, pela disponibilidade, pelo apoio científico e empenho pessoal;

À Dra. Henedina Barbosa, extraordinária no seu saber, pelo apoio, pelo incentivo, por ser minha amiga;

À Dra. Angelina, pela rampa de lançamento neste projeto;

Às minhas colegas de escola, pela colaboração e apoio;

Às crianças, pelo interesse demonstrado em participar no jogo e pela alegria contagiante;

À minha filha Manuela, pela sua compreensão e pelo carinho demonstrado ao longo deste percurso;

Aos meus pais e à minha mana, por acreditarem sempre em mim;

A todos os amigos que contribuíram para que este trabalho se realizasse;

RESUMO

De acordo com alguns dados da investigação a consciência fonológica revela-se de grande importância na aprendizagem do código escrito. Neste sentido a presente dissertação de mestrado tem como objetivo fulcral dar resposta à seguinte questão de investigação: No final do Pré-Escolar as crianças atingem as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica?

Optou-se por um estudo exploratório, que contou com 25 crianças de ambos os géneros em idade Pré-Escolar. Utilizou-se, como instrumento de recolha de dados, um Mini Teste de Identificação de Competências Linguísticas, o qual foi elaborado com base num teste de Viana (2000) e nas Metas de Aprendizagem do Pré-escolar, preconizadas pelo ME. O teste é constituído por sete níveis: A - Consciência de rima; B – Consciência da segmentação de palavras; C - Consciência da reconstrução de palavras; D - Consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala; E - Consciência/discriminação da presença da mesma sílaba no início ou no fim da palavra; F – Supressão ou adição de palavras na frase G - Consciência frásica. O mesmo foi sujeito a um pré-teste.

Concluiu-se que as crianças, na sua globalidade, revelaram ter atingido as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica no final do Pré-Escolar.

Palavras-chave: Linguagem; Consciência Fonológica; Pré-Escolar; Comportamentos Emergentes

ABSTRACT

According to some findings of research, the phonological awareness is of great importance in the learning of the written code. Thus, the current master's dissertation aims to address the following key research question: at the end of preschool do children reach the goals defined in relation to phonological awareness?

A survey has been carried out, in which 25 preschool-age male and female children took part. As a data collection tool, a Mini test was used, based on one of Viana's tests (2000) and on the preschool learning goals set by the Ministry of Education and Science. The test consists of seven levels: A - rhyme awareness ; B - word segmentation awareness; C - word reconstruction awareness; D - reconstruction of syllables awareness through speech sounds; E - awareness / discrimination of the presence of the same syllable at the beginning or end of the word; F- subtracting or adding words to the sentence G - sentence awareness. The aforementioned test was subject to a pre-test.

It was concluded that children, as a whole, proved to have reached the goals set in relation to the phonological awareness at the end of preschool.

key words: Language; Phonological Awareness; Preschool; Emergent Behaviours.

Índice Geral

Introdução.....	9
Parte I - Enquadramento teórico.....	13
Capítulo 1- Linguagem e desenvolvimento	14
1.1 - Aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	18
1.1.1 - Pré-linguagem	20
1.1.2 - Das frases simples às frases complexas	22
1.2.3 - A Importância da linguagem em contexto de Jardim de Infância.....	26
Capítulo 2- Comportamentos Promotores da Leitura/Escrita em Contexto de Jardim de Infância	29
2.1- A Perspetiva fonológica	30
2.2- Conceito de consciência fonológica.....	32
2.3 – Da linguagem oral à escrita.....	42
Parte II - Estudo empírico	60
Capítulo 3 – Metodologia	61
3.1. Problemática e objetivos.....	62
3.1.1. Objetivos.....	62
3.2.Tipo de estudo	64
3. 3. Participantes	64
3.4. Instrumentos de recolha de dados: processos e procedimentos.....	65
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados	68
4.1. Apresentação dos resultados.....	69
4.2. Análise global.....	89
4.2.1. Avaliação do total do teste de identificação da consciência fonológica no pré-escolar, em função da idade	89
4.2.2. Avaliação geral dos resultados por níveis	90
Capítulo 5 – Discussão dos resultados	92
Conclusão.....	102
Bibliografia	106
Anexos.....	115
Anexo 1	116
Anexo 2	118

Anexo 3	121
Anexo 4	123
Anexo 5	126
Anexo 6	132
Anexo 7	133

Índice Quadros e Tabelas

Quadro 1: Idade de referência	25
Quadro 2: Metas de aprendizagem	44
Tabela 1: Resultados relativos ao item B1a)	74
Tabela 2: Resultados relativos ao item B1b)	74
Tabela 3: Resultados relativos ao item D1c)	80
Tabela 4: Resultados relativos ao item F1b)	86
Tabela 5: Resultados relativos ao item G1a)	87

Índice Gráficos

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do género	64
Gráfico 2: Resultados relativos ao item A1a)	70
Gráfico 3: Resultados relativos ao item A1b)	70
Gráfico 4: Resultados relativos ao item A1c)	71
Gráfico 5: Resultados relativos ao item A2a)	72
Gráfico 6: Resultados relativos ao item A2b)	72
Gráfico 7: Resultados relativos ao nível A	73
Gráfico 8: Resultados relativos ao item B1c).....	75
Gráfico 9: Resultados relativos ao nível B	76
Gráfico 10: Resultados relativos ao item C1a)	77
Gráfico 11: Resultados relativos ao item C1b)	77
Gráfico 12: Resultados relativos ao nível C	78
Gráfico 13: Resultados relativos ao item D1a)	79
Gráfico 14: Resultados relativos ao item D1b)	80
Gráfico 15: Resultados relativos ao nível D	81
Gráfico 16: Resultados relativos ao item E1a)	82
Gráfico 17: Resultados relativos ao item E1b)	83
Gráfico 18: Resultados relativos ao item E1c).....	84
Gráfico 19: Resultados relativos ao nível E	84
Gráfico 20: Resultados relativos ao item F1a).....	85
Gráfico 21: Resultados relativos ao nível F	86
Gráfico 22: Resultados relativos ao item G1b	88
Gráfico 23: Resultados relativos ao nível G	88
Gráfico 24: Resultados dos alunos nascidos de janeiro a abril	89
Gráfico 25: Resultados dos alunos nascidos de maio a dezembro	90
Gráfico 26: Análise geral de resultados	91
Gráfico 27: Média resultados por data nascimento	91

Introdução

Este trabalho surgiu da vivência do dia-a-dia do jardim de Infância, ao constatarmos da falta de instrumentos de identificação e despiste do desenvolvimento linguístico das crianças em idade Pré-Escolar, o impacto do mesmo no domínio da consciência fonológica e a repercussão de todo este processo na emergência da literacia.

Em face do exposto questionamos: No final do Pré-Escolar as crianças atingiram as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica?

Na tentativa de responder a esta questão, elaborámos o “Teste de Identificação da Consciência Fonológica” (vide anexo 4), com o objetivo de referenciar itens concretos das Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar aplicada a uma amostra de crianças de idades compreendidas entre os 5 e 6 anos (vide anexo 6).

A realização e o sucesso pessoal de qualquer ser humano passam pelo modo como soluciona a dualidade de cada fase de desenvolvimento, ao longo da maturação do seu processo identitário, e das características contextuais e sistémicas que o envolvem. Todos os contextos são contextos de aprendizagem. Tal como refere Lopes (2008, p.219) “ Ao adquirir a linguagem, a criança apropria-se do discurso do grupo primário de socialização (a família) e inicia, assim, num contexto restrito, níveis consideráveis de mestria linguística, nos primeiros anos de vida”. Neste trabalho pretendemos focar-nos, na escolaridade básica mais propriamente, na educação Pré-Escolar.

Enquanto a aprendizagem da fala se processa de uma forma informal, o mesmo não acontece com a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste caso, exige-se uma reflexão sobre a oralidade, ou seja, uma capacidade de segmentar as palavras nos seus constituintes fonémicos. Esta consciência não se desenvolve de uma forma natural. Este facto ainda é mais evidente nas línguas que seguem o tipo de escrita alfabética não fonológica, como é o caso do português, em que se verifica algum grau de opacidade, pois não existe uma correspondência biunívoca entre grafemas e fonemas.

É importante que as crianças ao terminarem o Pré-Escolar tenham consciência segmental, contraindo-se os casos em que há a imaturidade linguística, a qual se plasma nas dificuldades demonstradas nas várias tarefas indicadoras de consciência fonológica, sobretudo quando ingressam no 1º Ciclo do Ensino Básico. As dificuldades na identificação de sequências sonoras nas palavras, a identificação de rimas, a divisão silábica, a segmentação de palavras nos seus componentes fonémicos e a manipulação dos fonemas evidenciam essa ausência de consciência segmental. Assim, uma grande parte das crianças inicia a aprendizagem formal da leitura e da escrita desprovidas de competências metalinguísticas essenciais para o êxito na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os conhecimentos que temos da realidade de muitas crianças que iniciam o ensino básico levam-nos a concluir que é de todo pertinente promovermos a articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica, proporcionando-lhes mais competências linguísticas potenciadoras de uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita.

Estas são igualmente as motivações que nos conduziram à realização deste trabalho, o qual se apresenta estruturado em duas partes: uma de natureza teórica e outra prática.

Assim, na Parte I - Enquadramento Teórico, aborda-se, no Capítulo 1, conceitos importantes para a compreensão do desenvolvimento da linguagem e seu desenvolvimento, tendo-se em conta a pré-linguagem, a passagem das frases simples às frases complexas, a importância da linguagem em contexto de Jardim de Infância. No Capítulo 2, denominado de comportamentos promotores da leitura/escrita em contexto de jardim de infância, faz-se referência à perspetiva fonológica e ao conceito de consciência fonológica, bem como se alude à linguagem oral e à escrita.

A Parte II - Estudo Empírico - inicia-se com o Capítulo 3 reservado à metodologia, onde se apresenta a problemática e os objetivos, o tipo de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, tendo em conta os

processos e os procedimentos. No Capítulo 4 faz-se a apresentação e a análise dos resultados. O Capítulo 5 contém a discussão de resultados.

O trabalho termina com as principais conclusões e com as referências bibliográficas.

Parte I - Enquadramento Teórico

Antes de especificarmos a pertinência do desenvolvimento da linguagem na criança, começamos por analisar individualmente o conceito *linguagem*, segundo diversos autores, seguindo-se o conceito de *desenvolvimento* e, posteriormente, passaremos à junção dos dois conceitos.

Para Rebelo (1993, p.19), a linguagem é “o sistema de representação, expressão e comunicação entre os seres humanos”, ou seja, ao dispormos de um conjunto de sinais, combinamos os mesmos de formas imensamente variadas e deste modo exteriorizamos sentimentos ou ideias. Por sua vez, Castro sublinha que

a Linguagem é, também, uma forma de comunicar. (...) É uma faculdade de expressão especificamente humana, que não se encontra em outras espécies. (...) Com o seu carácter distintamente humano, a linguagem é porventura o mais poderoso instrumento de comunicação conhecido (2000, p.19).

Em contrapartida Chomsky, citado por Aimard, refere que “cada indivíduo tem, de sua linguagem, um conhecimento pessoal, não finito, que é sua competência linguística. É uma abstração, a soma de todas as estruturas elementares e das regras de combinatória que ele tem acumuladas e pode mobilizar se tiver necessidade” (1986, p.16). Também Lopes citando Sim-Sim (1989) define linguagem como “Um sistema composto de sinais arbitrários regulados por certo número de leis de combinação, os quais têm um significado partilhado por um grupo de indivíduos pertencentes à mesma comunidade linguística” (Lopes MC, 2008, p.21).

Como nos diz Malmberg a estrutura fisiológica e a capacidade psicológica do ser humano são fundamentais na linguagem e, o mesmo autor sublinha que “sem a inteligência, nenhuma linguagem digna de tal nome poderá ser produzida” (1954, p.10). Para Barbosa (1994), a capacidade, observada em todas as comunidades humanas e só nelas, de comunicarem entre si os seus membros, é a linguagem também, a par ou acima de tudo aquilo, uma instituição humana. Por sua vez Pinto refere que “se a criança viver a linguagem na sua funcionalidade e captar de forma imediata o sentido que ela transmite, (...) conduzi-la-á, por certo, a adquirir a gramática nela implicada com outra dinâmica e a organizar

seguramente mais cedo o seu raciocínio” (1998, p.131). Esta capacidade organizativa da informação, adquirida na primeira infância, segundo o autor citado vai ser de grande utilidade, aquando da emergência da literacia.

Inerente ao conceito de linguagem como a capacidade humana para comunicar está o conceito de língua. Barbosa fixou-se no conceito de língua formulado por André Martinet (1984) em como:

uma língua é um instrumento de comunicação segundo o qual, de modo variável de comunidade para comunidade, se analisa a experiência humana em unidades providas de conteúdo semântico e de expressão fónica – os monemas; esta expressão fónica articula-se por sua vez em unidades distintivas e sucessivas – os fonemas -, de número fixo em cada língua e cuja natureza e relações mútuas também diferem de língua para língua (1994, p.5).

Por monema, segundo o mesmo autor entende-se “unidade significativa mínima”. Assim *gato* é um monema que ao ser decomposto em unidades menores como *g*, *a*, ou *to*, estas não têm significado. Consequentemente, *fonema* é a unidade distintiva mínima, pelo que através dessas unidades distinguimos significantes como: *gato*, *pato*, *mato*, *etc.* Malmberg remete-nos para o modo como a linguagem se constrói e, para este autor “A linguagem constrói-se com pequenas unidades que se agrupam para formar novas unidades cada vez maiores (...). As consoantes juntam-se com as vogais para formar sílabas. As sílabas juntas formam grupos, frases e períodos” (1954, p.101). Sabemos que, na língua portuguesa, existem cinco fonemas vocálicos e dezoito fonemas consonânticos, mas estes não devem ser confundidos com as letras, já que podem ser representados graficamente por uma ou mais letras. Depois dos fonemas e grafemas temos as sílabas. Quando os sons se agrupam em unidades fonéticas maiores entramos no domínio da sílaba. Enquanto a sílaba é entendível no plano fonético, o mesmo não se passa com a palavra a qual necessita de sentido, logo a palavra é uma unidade semântica. Na continuação desta ideia, Malmberg explicita o seguinte “a palavra é uma unidade do plano do conteúdo linguístico, não do plano de expressão. É uma unidade semântica e não uma unidade fonética” (1954, p.122). Segundo o mesmo autor é com base na combinação infinita das palavras que comunicamos. O conceito comunicação está

presente na linguagem, pois para além desse código linguístico convencional recorreremos a uma diversidade de expressões corporais e também elas falam. Etimologicamente comunicar é tornar comum. A comunicação surge como uma forma de passagem do individual para o coletivo e é condição essencial de toda a vida social. A palavra comunicar deriva do étimo latino *comunicare*, que significa dividir alguma coisa com alguém (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, 2003).

Comunicar é uma atividade multifacetada inerente ao Homem. É universal e o seu estudo abrange uma grande complexidade. Consiste também num grande conjunto de sinais, verbais ou não verbais, que permite exprimir algo aos outros, abrangendo e possibilitando o estudo do comportamento humano. Tudo o que se faz com a estrutura física, o corpo, para se comunicar com as outras pessoas, seja de uma forma verbal ou não verbal, constitui um comportamento social (Vaz-Freixo, 2006).

De uma forma geral, a comunicação consiste numa troca de mensagens e de significados. A comunicação transmite-se de maneira consciente e inconsciente pelo comportamento verbal e não-verbal e, de modo mais global, pela maneira de agir dos intervenientes. É fundamental o estudo sobre processos comunicacionais entre indivíduos, e segundo o mesmo autor através da comunicação chegamos mutuamente a apreender e compreender as intenções, as opiniões, os sentimentos e as emoções sentidas pela outra pessoa.

Face ao que acabamos de expor, verificamos que os conceitos de linguagem, comunicação, desenvolvimento estão conectados e complementam-se.

Passando à definição do conceito de *desenvolvimento*, Borges diz que este conceito "(...) foi sendo construído na perspetiva de que ele termina com o final do crescimento biológico ou «maturidade» e, ainda, com base em pesquisas mais recentes debruçadas sobre a idade adulta, o envelhecimento e sobre todo o ciclo vital" (1987, p.26). Para Smith et al, "o termo «desenvolvimento» refere-se ao processo segundo o qual uma criança, um feto ou, falando de um modo geral, um

organismo (humano ou animal), cresce e se modifica ao longo do seu período de vida. Nos seres humanos as alterações mais dramáticas a nível do desenvolvimento ocorrem durante o período pré-natal e a primeira e a segunda infâncias...” (1998, p.31).

Fazendo a junção dos conceitos Lieberman, citado por Fromkin e Rodman, relaciona “o desenvolvimento da linguagem com o desenvolvimento evolucionário da produção da fala e dos mecanismos de percepção” (1993, p.29).

Intrínseco aos mecanismos de percepção está incluído o conceito de aquisição, não descurando a globalidade humana em interação com os diferentes contextos, no capítulo que se segue passaremos a explicar diferentes conceitos de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

1.1 - Aquisição e desenvolvimento da linguagem

A literatura especializada tem vindo a demonstrar que a linguagem surge em todas as crianças normais de acordo com referências cronológicas similares. A aquisição da linguagem ocorre com base numa ordem estável, embora o ritmo de evolução se mostre de grande inconstância contribuindo para esse aspeto uma variabilidade de aspetos internos e externos à criança.

Para Peña-Casanova (1994), tal variação será de, aproximadamente, seis meses relativamente à margem normal de variação no desenvolvimento cronológico. A Idade de Aquisição de Palavras (IAP) segundo Gilhooly e Hal (1977), citado por Pinto, “é um índice estabelecido a partir da estimativa que uma pessoa faz sobre a idade em que uma palavra terá sido aprendida pela primeira vez” (2011, p.75). O mesmo autor enfatiza que palavras repetidas muitas vezes e muito significativas da língua materna são na maioria das vezes concretas e foram aprendidas cedo na vida do ser humano. Lopes MC remete-nos para o seguinte “A aquisição da linguagem implica a apreensão das regras específicas do sistema linguístico em que a criança está inserida, ou seja, da sua língua materna (...)” (2008, p.24).

Segundo Castro e Gomes, “a fala vai sendo adquirida à medida que a criança se desenvolve e interage com o adulto. A criança é capaz de captar a linguagem que circula no seu meio ambiente. FÁ-lo espontaneamente, sem que os adultos tenham de se preocupar em ensinar-lhe o significado das palavras” (2000, p.24). Por sua vez Aimard, diz-nos que “as crianças que falam «pelos cotovelos» são simplesmente aquelas cujo ambiente favoreceu uma aquisição académica da linguagem” (1986, p.13).

Mas, a discussão à volta da aquisição da linguagem não é consensual. Para Skinner (1957), citado por Castro e Gomes (2000), a linguagem é o resultado da aprendizagem, obedecendo às suas leis gerais, enquanto para Chomsky (1957) a linguagem é adquirida através de um mecanismo inato designado DAL (Dispositivo para aquisição da Linguagem). Porém, este último dispositivo só funcionará com a ajuda do adulto que proporciona aquilo a que Bruner (1983), citado por Magalhães (2002), designa por SSAL (Sistema de Suporte para a Aquisição da Linguagem). Acrescentando que é, segundo o autor, da junção de ambos (DAL e SSAL) que a criança entra na comunidade linguística e, conseqüentemente, cultural. Karmiloff-Smith (1995), citado por Castro e Gomes (2000), entende que a linguagem é uma faculdade humana de origem biológica. Segundo a autora, posições sócio interativas necessitam de fundamento, assim como as que se prendem em exclusivo com a componente inata, não se realizam sem o envolvimento dos diferentes contextos.

É, no entanto, na complementaridade das diferentes teorias que encontramos o desfecho da discussão. É nascendo humano e vivendo entre pessoas em interação, que a criança aprende a falar. Aimard sublinha que na “aquisição da linguagem, a criança desenvolve igualmente «sistema de desempenho» para pôr em ação este saber (por exemplo estratégias de produção e de percepção)” (1986, p.17).

Para além da fala, há a comunicação que extravasa o cérebro e o aparelho fonador utilizando o corpo todo. Segundo Rebelo (1993), a linguagem corporal exterioriza-se através de movimentos, gestos, postura, de modo voluntário ou

involuntário que comunicam. É através essencialmente da linguagem corporal que o bebé interage. É nessa medida que Magalhães nos alerta para a interação comunicativa entre mãe e filho, desde as primeiras semanas de vida (2002, p.87). Neste âmbito, Aimard refere que "...os processos de aquisição não podem ser artificialmente isolados dos comportamentos de comunicação, do desenvolvimento global da criança e do contexto. Aquisições linguísticas e extra linguísticas estão intimamente ligadas" (1986, p.35). Também não nos devemos afastar da pertinência das diferentes fases, pelas quais a criança passa até atingir a maturidade da linguagem. Fromkin e Rodman (1993) alertam-nos para o facto de que a língua é adquirida por fases e que por sua vez, cada fase sucessiva aproxima-se mais da gramática do adulto.

Para uma conceção mais ampla do processo e do desenvolvimento da linguagem passaremos a aprofundar as diferentes fases ou etapas numa perspectiva multifacetada, mas orientando-nos, em parte, em termos de organização da nossa exposição pela estruturação do desenvolvimento da criança de Ingram (1989) a qual nos propõe cinco períodos de desenvolvimento da linguagem, a saber: a) pré-linguístico (0-12 meses, b) enunciados de uma palavra (12-18 meses), d) primeiras combinações (18-24 meses), e) frases simples (> 24 meses) e finalmente f) frases complexas.

1.1.1 - Pré-Linguagem

Existem perspetivas diferentes sobre as fases de desenvolvimento da linguagem, em conformidade com os diferentes autores, mas basicamente todos convergem para o facto de haver dois grandes grupos no desenvolvimento ou seja: a pré-linguagem e a linguagem.

Para Lima:

a pré-linguagem constitui um momento da aprendizagem linguística, durante a qual todas as estruturas neurofisiológicas e psicológicas se «preparam» para uma etapa que requer, a estes dois níveis, suficientes destrezas para assim prosseguir o percurso de apropriação de todas as nuances, em todos os níveis da linguagem (2000, p.73).

Já no ventre materno, o bebê reage ao som e confirmam-no Slater e Muir (2004) ao referirem que o ser humano reage ao som no terceiro trimestre da vida e é com o nascimento que atinge níveis sofisticados, concretamente no que diz respeito à fala. Devido a esta capacidade discriminativa, o bebê distingue a voz da mãe da de outras mulheres. O bebê chora para que lhe satisfaçam as suas necessidades básicas, mas muito cedo começam a surgir os sons, ou a fase do balbucio, como o confirma Aimard, ao mencionar que “progressivamente, a quantidade de gritos diminui assim que aparecem as emissões sonoras que constituem o balbucio” (1986, p.40). O mesmo autor acrescenta que, à semelhança de toda nova aquisição, esta passa por um período de repetições, de exercícios. Daí resultam dois períodos: o período do “balbucio selvagem” (o bebê produz todos os sons possíveis, mesmo os que não pertencem à língua materna, que ele jamais tenha entendido e que jamais pertençam a seu futuro repertório) e o período de “ordenamento”. Também Smith et al. (1998) entendem que, no primeiro mês de vida e seguintes, o bebê produz sons vocálicos que parecem surgir de interações sociais agradáveis, sobretudo de diálogos que ocorrem durante as atividades de higiene da criança. Acrescentam ainda que dos 6 aos 9 meses o bebê revela-se já capaz de produzir mais vogais e algumas consoantes, não se limitando apenas a chorar e a fazer sons indistintos. Ecolalia é a repetição frequente dos sons por parte do bebê como por exemplo ‘papapapa’ ou ‘mamamamama’.

Aimard refere que “o termo pré-linguagem situa-se antes da linguagem, mas implica que exista, já, uma certa forma de linguagem, o que esplendidamente dá conta de tudo o que é aspeto da comunicação antes que esta possa adquirir formas convencionais da linguagem” (1986, p.36).

Ainda neste âmbito, Aimard salienta que

/p/ e /m/ são consoantes labiais, aquelas cuja emissão é a mais visível, cuja imitação pela criança é a mais constante em todas as línguas. É com o som vocálico /a/ que as consoantes são o mais das vezes combinadas nas repetições silábicas do fim do primeiro ano (1986, p.43).

Não será casual o facto de Smith et al. (1998) afirmarem que por volta dos doze meses a criança pode utilizar uma única palavra (designada como termo “holofrástico”) para exprimir uma ideia completa.

Conforme Sylva e Lunt (1994), citados por Silva (2011), aos 3 ou 4 meses, o bebé produz sons semelhantes à fala. Os sons têm uma cadência ascendente e descendente, como se fossem pequenas frases que o bebé produz quando está sozinho ou acompanhado. Mãe e bebé comunicam o prazer de estarem um com o outro, ela falando durante a brincadeira e o bebé respondendo com lalações.

Diferentes autores acreditam que, nos primeiros 6 meses, o bebé domina um repertório de vocalizações tão vasto que abrange os sons de todas as línguas humanas, mas na segunda metade do primeiro ano, a criança privilegia os sons que se utilizam na sua comunidade linguística. Analogamente, Castro e Gomes (2000) destacam que o bebé entra na linguagem por volta do ano de idade e fá-lo através do uso da palavra. Cerca de seis meses mais tarde, com ano e meio, começa a combinar duas palavras no mesmo enunciado. Por volta dos dois anos, combina regularmente duas palavras ou até três. Mas na perspectiva de diferentes autores, não se deve ser rígido nas demarcações cronológicas do desenvolvimento da linguagem, pelo que, devido a diferentes fatores cada criança tem o seu próprio ritmo.

1.1.2 - Das frases simples às frases complexas

A diferença entre frases simples e frases complexas explica-se através da estimulação/desenvolvimento e aquisição do léxico. Segundo Lima a criança está numa permanente reestruturação lexical “(...) o grande surto de crescimento lexical inicia-se a partir dos 18 meses, tornando-se progressivo e contínuo entre os 2 e os 5 anos de idade” (2000, p.78). Ao longo do desenvolvimento, ocorre, segundo a autora citada uma fase em que as palavras são proferidas, pela criança, em função da sua intenção comunicativa emocional e afetiva, não respeitando qualquer regra gramatical, como, por exemplo, “*papá porta ou porta*

papá". Progressivamente, a criança ordena as palavras e dá-lhes uma entoação suscitando o prenúncio de frases simples. A capacidade expressiva da criança é sempre posterior à compreensiva ou recetiva.

Albuquerque (2000) enfatiza que entre os diferentes linguistas, incluindo David Crystal, a criança utiliza cerca de 200 palavras, por volta dos 2 anos, mas já aprendeu a apreender o sentido de 5 vezes mais vocábulos do que os utilizados. Para Rigolet (1998), até aos 2 anos devemos propor à criança um modelo linguístico acessível, fácil de imitar, logo sem diminutivos. Também devemos ter presente que a compreensão da linguagem antecede cerca de seis meses a sua produção, o que nos permite, neste tempo de latência, proporcionar à criança muitos vocábulos novos e concretos, relacionados com as suas vivências, tendo a certeza que, progressivamente, um vasto repertório linguístico está a ser estruturado. No seguimento da autora atrás citada, entre os dois e os três anos, a fluência linguística aumenta significativamente, embora varie de criança para criança, dependendo das suas características e dos estímulos do meio envolvente. Esta fluência linguística vai desde o substantivo, em maior número, até ao verbo, necessitando do adulto para o uso do adjetivo e do advérbio.

Continuando-se na linha de pensamento de Rigolet (1998), o pronome "eu" surge, em média, por volta dos trinta e quatro meses na criança portuguesa, independentemente do nível socioeconómico. Ao nível da articulação pode e deve haver alguma atenção por parte do adulto na produção de alguns fonemas e de palavras compridas e complexas, com grupos consonânticos como: crocodilo, árvore, frigorífico, entre outros. Segundo a mesma autora há um aspeto característico da fala das crianças desta faixa etária que consiste no facto de o pensamento ser mais rápido do que a fluência verbal, desencadeando aquilo a que os especialistas designam por "gaguez fisiológica". A prevalência deste comportamento verbal deve preocupar pais e educadores.

Lima (2000) refere que entre os dois aos seis anos vão surgindo as denominadas frases complexas. O aumento de palavras por frase e o uso de formas flexionadas marca, determinantemente, a expansão do conhecimento

sintático, quer em termos de regras de combinação de palavras, quer ao nível do domínio morfológico (da estrutura interna das palavras).

Rigolet (1998) refere que, entre os quatro e os cinco anos, a criança conhece uma fase significativa de evolução com frases mais compridas, maior número de palavras por enunciado e refletindo uma maior complexidade na sua capacidade de expressão. A criança diversifica as formas de subordinadas: temporais, finais, completivas, causais, consecutivas, para além duma manifesta melhoria no domínio da morfologia verbal. A partir do quinto ano de vida, a criança está muito recetiva a novos temas como os rituais da vida, casamento, morte, entre outras. Coloca muitas questões e não se satisfaz com uma resposta qualquer. “A linguagem da criança diversifica-se a tal ponto que não existe nenhuma categoria gramatical que não esteja representada” Rigolet, (1998, p.108). A quantidade e diversidade de vivências também concorrem para esta abertura ao mundo. A autora supra citada realça que a criança, pronuncia os fonemas com clareza, sendo a sua expressão nítida, tendo abandonado a forma de articulação mais “*abebezada*”. Se até aos quatro anos as crianças podem prender-se a frases simples ou do domínio da parataxe, do género “o gato comeu o biscoito” acrescentando o recurso a conjunções (e, pois, mas...) e pouco mais, a partir dos quatro anos emerge a hipotaxe ou seja a criança passa a ordenar as frases sintaticamente, de um modo mais complexo, com o uso de orações subordinadas relativas, integrantes, comparativas, condicionais, concessivas e outras já anteriormente referidas. Ao contrário da parataxe (uso predominante de conjunções coordenadas), pela qual as orações são simplesmente justapostas, a hipotaxe revela uma prosa mais complexa e circunstanciada, no entanto devemos sublinhar, que para este progressivo aumento de complexidade, muito contribui o papel do adulto. Por volta dos seis anos, a criança exprime-se de modo preciso, pormenorizado e complexo, com vocabulário abstrato.

G. Pinto (1996) citada por Castro e Gomes defende “a importância da escola e da Pré-Escola para o domínio de formas de expressão sintática e morfológicamente ricas e variadas (2000 p.179).

Tendo-se vindo a esmiuçar as diversas facetas que caracterizam a aquisição e desenvolvimento da linguagem ficaremos aquém da problemática se, tal como Castro e Gomes, não sublinharmos que “o pleno domínio da língua materna implica uma variedade de processos em que os estritamente linguísticos – já de si complexos e multifacetados – se conjugam com outros, motores, cognitivos, sociais e culturais” (2000, p.171). Seguindo esta linha de pensamento, Castro e Gomes (2000, p.61) aludem a um conjunto de comportamentos que estão implicados no desenvolvimento da linguagem, conforme se pode observar no quadro nº1.

Quadro nº1: Idade de referência

Aspeto	1 Ano	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos
Compreensão verbal	Três palavras no mínimo	25 palavras no mínimo; ordem simples	Vocabulário variado; ordens complexas	Vocabulário extenso; relações causais; histórias simples	Abstrações; direita, esquerda; relações entre palavras
Expressão verbal	Diz a primeira palavra pelo fim do ano	Diz palavras isoladas; combina duas palavras no mesmo enunciado; ca 100 palavras	Frases telegráficas; EME~ 2 ou 3	Frases gramaticais; EME~ 5	Frases complexas; poucos erros gramaticais; consegue definir palavras
Articulação	Balucio	Vogais;50% inteligível	Consoantes labiais (/p,b,m/);75% inteligível	Oclusivas (/p,b,t,d,k,g/);95% inteligível	Fricativas (/f,v,s,z,x,j/); 100% inteligível
Pragmática	Referência e volição	Comunicativo; gosta de histórias; fala sozinho	Fala muito, anuncia intenções e respeita o vez-à-vez	Descreve o passado; gosta de rimas	Aprende a manipular através da linguagem
Jogo (expressão lúdica)	Gestos encadeados (“a galinha-põe-o-ovo”)	Manipula objetos e usa corretamente alguns; rabisca	Usa a imaginação; jogos de dramatização (faz de conta)	Desenha objetos; pode ter um amigo imaginário	Gosta de atividades motoras e de jogos de grupo
Coordenação Oculomotora	Agarra objetos	Atarracha objetos; copia linhas	Imita uma cruz e começa a utilizar a tesoura	Usa a tesoura; faz desenhos variados	Acrescenta detalhes aos desenhos; faz algumas letras

Fonte: Adaptado de Castro e Gomes (2000, p.61).

1.2.3 - A Importância da linguagem em contexto de Jardim de Infância

É no Jardim-de-infância que a criança encontra o espaço interativo e de retroalimentação linguística que nem sempre dispõe em ambiente familiar. Neste contexto vai fazer percursos de identificação, exploração e consolidação que se inserem nas etapas do desenvolvimento da linguagem já apontadas. Neste capítulo teremos a preocupação de nos remeter para aspetos práticos, uma vez que são estes que irão condicionar o emergir da consciência fonológica fundamental para a leitura/escrita.

A linguagem em interação deve fazer parte do dia-a-dia da criança, uma vez que condiciona e assume importância decisiva ao longo da vida do indivíduo, tal como o afirma Lentin “Le fonctionnement du parler se développe dans un constant effort de travail interactif entre élaboration du raisonnement et verbalisation, qui se poursuivra pendant toute l’ existence du parleur” (1998, p.56).

Neste sentido, articular um conjunto de propostas curriculares e desenvolver as mesmas isolando-as do meio envolvente não trará os benefícios necessários a um desenvolvimento harmonioso. Com isto pretendemos destacar a utilidade da interação com as famílias, funcionando como elementos motivadores e continuadores de toda e qualquer proposta, que em alguns casos até é a família, com as suas características muito próprias que desencadeia uma determinada temática, que irá terminar num projeto, abrangendo o desenvolvimento global da criança. Segundo Rigolet “Os adultos (...) fomentadores de iniciativas, sintetizadores de resultados, (...) serão responsáveis de fornecer o melhor modelo linguístico possível, (...) nunca subestimarão as crianças, sabendo provocar nelas espírito crítico” (1998, p.102).

Castro e Gomes remetem-nos para a transversalidade da linguagem do seguinte modo “... o pleno domínio da língua materna implica uma variedade de processos em que os estritamente linguísticos – já de si complexos e multifacetados – se conjugam com outros, motores, cognitivos, sociais e culturais (2000, p.171).” Por outro lado, importa ressaltar que desde a emissão das primeiras palavras até que a criança consiga articular os fonemas enquanto tal, ajustados à norma adulta de uma língua em particular, fará ainda um percurso de

ensaios articulatorios (Lima, 2000). A autora chama ainda a atenção para a normalidade das dificuldades articulatórias observadas nesta idade como fazendo parte de todo um processo maturativo e evolutivo do desenvolvimento linguístico infantil. Segundo Castro e Gomes “Entre os dois e os quatro anos de idade há grandes progressos na articulação, de tal modo que, geralmente, a fala de uma criança de cinco anos é bem articulada” (p.69).

Citando as autoras Castro e Gomes acima referida “Quando a articulação é inteligível, mas não respeita a identidade dos fones, ou a sua ordem, ou ambas, estamos perante um desvio articulatório” (p.69). Mas como não há dois seres humanos iguais, as estratégias que se adequam a uma, podem não se adequar a outra, ponderando o contexto social e cultural. Por alguma razão é prioritário caracterizar o grupo, conhecer as suas particularidades e simultaneamente definir uma linha de intervenção, alinhando objetivos e estratégias a cada momento, de acordo com as necessidades e interesses individuais e coletivos.

Lentin alerta-nos para o seguinte “Préparer l’enfant à être apte aux apprentissages premiers, c’est l’aider avec une grande souplesse et dans la variété infinie de situations réelles” (1998, p.22). Isto quer dizer que as experiências em contexto real devem potencializar ao máximo as capacidades de cada ser humano, qualquer que seja o meio socio cultural de onde provem. Como refere o autor atrás citado, a variedade de propostas visa estimular, promover, potencializar. Este percurso estende-se, até ao momento em que as representações fonológicas se instaurem sob forma de padrões estáveis, inequívocos e perduráveis. É tal o carácter de estabilidade que faz com que a criança se lance de forma segura numa nova aventura de aprendizagem simbólica, ainda mais sofisticada que a da linguagem oral e designada de linguagem verbal escrita. Carrol (1997), citada por Lopes MC, aponta diversos caminhos para o desenvolvimento do código escrito:

1. Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler;
2. Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem;
3. Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto, nas suas formas de orientação gráfica;

4. Aprender o princípio da orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no continuum do texto;
5. Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece, na linguagem oral e na pronúncia de palavras não familiares;
6. Aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e ou o significado sugerido pelo contexto;
7. Aprender que as palavras escritas têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao descodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado;
8. Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro do limite das suas capacidades e da sua experiência; (2008, p.47).

Ao apontarmos estes caminhos cruciais referenciados por Lopes (2008), estamos a responder à questão formulada por Pinto que consiste no seguinte: “Como familiarizar a criança com a linguagem oral de modo a que a escrita não surja nem com deficiências fonéticas (nomeadamente perceptivas), nem com deficiências linguísticas tradutoras de um mau domínio da funcionalidade dos termos que integram as frases” (1998, p.144)

Importa, finalmente, salientar que a partir do momento em que os sons estão indissociavelmente ligados aos significados e cumprem o seu papel funcional, tornando-se fundamentais na aquisição codificada do sistema linguístico da língua à qual a criança foi exposta, está dado o primeiro passo para a linguagem escrita. Por consequência, a aprendizagem da escrita fazendo apelo à linguagem interna, requer boa estruturação e consolidação, devendo buscar-se a base da sua construção na faixa etária que ronda os três e se prolonga até aos cinco anos de idade. Mais uma vez Lentin refere que “Avant d’aborder l’énonciation écrite, l’enfant doit être en mesure d’exercer ses perceptions, son attention, sa mémoire, son raisonnement, sa réflexion, son esprit critique, son imagination” (1998, p.22). No contexto do Jardim de Infância todas estas competências são consideradas e desenvolvidas para despoletarmos a emergência da literacia de um modo espontâneo, natural ou melhor dizendo num “faz de conta”.

Capítulo 2- Comportamentos promotores da leitura/escrita em contexto de jardim de infância

2.1- A Perspetiva fonológica

As estruturas biológicas vulgarmente designadas por “órgãos dos sentidos” são constituídos pela visão, audição, olfato, tato e paladar, no entanto, os que mais contribuem ao nível da consciência declarativa para a organização da atividade cognitiva são a audição e a visão (Caldas, 2000).

O mesmo autor refere também que o mecanismo mais produtivo que reflete uma interação com o mundo exterior e permite a recolha da informação do mundo é feito através de sensores, sendo este um fenómeno ativo. Após a informação ser armazenada, esta será comparada com a experiência prévia e poderá ser ou não utilizada nas posteriores respostas. Cada sistema sensorial dispõe de operadores que lhe permitem organizar a informação em unidades de significação capazes de serem armazenadas em memória, conseguindo ainda executar uma marcação de tempo e de espaço.

Na sequência deste pensamento Lima diz-nos que: “Aquilo a que os neurologistas chamam «redes neuronais» são, em linguística, denominadas «redes semânticas». Estas significam a união dos dados de memória característica do pensamento humano” (2000, p.123).

Consoante a informação vai sendo recolhida, vai sendo “lida” e separada em elementos que emparceiram com memórias já existentes. Através de pequenas unidades que farão sentido exclusivamente para eventuais operações de recombinação (exemplo, fonemas), o sistema alcança grandes unidades de significado que possibilita o emparceiramento com a informação anteriormente arquivada no sistema (exemplo, palavra ou frase feita) (Caldas, 2000). Segundo o mesmo autor para refletirmos sobre a perceção, é necessário focarmos os mecanismos que com ela estão relacionados: a memória e a atenção. Os operadores relacionados com a memória essenciais à perceção são:

- A memória sensorial – permite a manutenção da informação recebida em curtos períodos de tempo dando continuidade na informação a ser recebida;

- A memória de trabalho – funciona como manutenção da informação recebida e permite combinar a (informação) que vai entrando com a que ficou para trás;

- Um sistema que permite prever a informação a ser recebida.

Também Lima evoca “(...) os processos de percepção, memória, atenção e categorização (...)” (2000, p.133) para a formação de conceitos. Segundo a mesma autora a percepção auditiva assume uma via semelhante à que caracteriza a percepção de formas, no percurso de desenvolvimento da criança. Para Caldas “O aparelho auditivo começa desde muito cedo (...) a selecionar a informação relevante para o indivíduo” (2000, p.96).

Sim-Sim (1998) diz-nos que sons relacionados com a linguagem podem ser processados nos dois hemisférios cerebrais, no entanto de forma diversa. No hemisfério esquerdo existe o tratamento da informação que conduz à identificação das unidades de significação simbólica que constituem a linguagem (possibilitando o reconhecimento dos respetivos conteúdos), enquanto no hemisfério direito a informação tratada está direcionada para o reconhecimento da prosódia do discurso. Caldas, (2000) argumenta que este sistema contribui para a formação da atividade cognitiva a dois níveis distintos. Primeiramente com a descodificação dos elementos sonoros das coisas do mundo, possibilitando a formação de conceitos, e em seguida com a génese do código simbólico de representação do mundo e da sua transmissão interpessoal que é a linguagem.

Por sua vez Lima menciona que “a atribuição de significado a formas peculiares (semantização) é o resultado do seu relacionamento com outras representações, actuais, mas sobretudo passadas” (2000, p.133). Aqui constatamos o papel da memória na linguagem, através das palavras. Jorm (1985), citado por Lopes MC, considera que:

o sistema de memória humano utiliza vários códigos que lhe vão permitir fazer a representação interna das informações do mundo externo. No entender do autor, estes códigos podem ser visuais, fonológicos ou semânticos, de acordo com a realidade a processar (2008, p.54)

Num outro estudo, sobre a agrafia fonológica foram consideradas as mesmas vias: lexical, fonológica e semântica, para a produção escrita, concluindo-se que na escrita de pseudopalavras apenas a via fonológica é utilizada pois as pseudopalavras não apresentam representação lexical nem semântica. Assim, a perspectiva fonológica na linguagem escrita é mediada através de dois processos sequenciais: o primeiro, o processo de segmentação no qual sequências de sílabas de palavras ou pseudopalavras são transformadas em fonemas, o segundo, a conversão do fonema para grafema, na qual fonemas segmentados são transformados em grafemas (Kim et al., 2002).

A aquisição do conhecimento do sistema alfabético e ortográfico tem influência no processamento e consciência na estrutura fonológica sub-lexical (Petersson et al., 2000).

Morais e Kolinsky (1994) realizaram também um estudo onde foi discutida a existência de representações inconscientes de fonemas em simultâneo com representações conscientes que funcionam de formas distintas. As representações inconscientes intervêm na percepção do discurso e presumivelmente na sua produção, enquanto as representações conscientes são desenvolvidas no contexto de aprendizagem com o objetivo da leitura e da escrita. Foi verificado que, entre as unidades e propriedades fonológicas, os fonemas podem ser os únicos a apresentar dissociação neuronal a nível macro anatômico.

2.2- Conceito de consciência fonológica

A consciência fonológica é o conhecimento da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contacto destas com a linguagem oral da sua comunidade. É na relação delas com diferentes formas de expressão oral que essa capacidade metalinguística se desenvolve, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico. As diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura formam a sua consciência

fonológica - destacam-se as músicas, cantigas, poesias, lengalengas, jogos orais e a fala, propriamente dita (Sim-Sim, 1998).

Este processo deve assentar no conhecimento metalinguístico, que evolui à medida que a criança cresce linguisticamente; deve ter-se em conta também que, em qualquer domínio da linguagem, a compreensão e a produção antecipam a consciencialização; o desenvolvimento da consciência linguística exige uma prática especial, para além da experiência das chamadas atividades primárias da língua, isto é, falar e ouvir (Sim-Sim, 1998).

Na perspetiva de Freitas et al

à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica (2007, p.9).

Durante a aquisição da linguagem, num primeiro passo, a criança não dispõe ainda de meios linguísticos adequados para se exprimir com suficiente clareza. Por isso, ela desenvolve uma poderosa estratégia que age diretamente sobre o seu interlocutor: aponta o “objeto” dos seus desejos, que é na maioria das vezes um objeto (como um brinquedo, um bocado de comida), um animal ou uma pessoa – algo ou alguém digno de ser observado pela criança. Assim, esta conseguirá obter uma resposta imediata, não-verbal e/ou verbal. Não-verbal será a resposta que, porque atuante, oferecerá à criança o que ela queria, ou seja, a resposta ao poder de agir sobre os outros, as suas primeiras influências intencionais sobre o seu meio ambiente imediato (Caldas, 2000).

A abordagem científica testada por diferentes autores é de que a consciência fonológica funciona como a capacidade metalinguística que permite analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Esta capacidade não emana naturalmente, mas deve ser provocada e estimulada pelo adulto. Este conceito tem vindo a ser investigado e analisado com mais pormenor e de acordo com diferentes autores (Alves, Freitas & Costa, 2007;

Bernthal & Bankson, 1998 cit. por Smit, 2004; Ehri, 1989; Lopes, 2004; Nascimento, 2009). Por sua vez, Byrne e Fielding-Barnsley (1989), citados por Nascimento (2009) aprofundam esta habilidade e referem que a mesma compreende dois níveis: consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas da frase ao fonema, passando pela sílaba, em diferentes posições na palavra. Os mesmos autores acrescentam que estas unidades (fonemas) podem ocorrer em diferentes palavras, associando-se de milhentas maneiras. Esta descoberta é deveras extraordinária, quando efetuada pela criança e o prazer que ela obtém quando sabe jogar com os sons. As rimas são um pequeno exemplo do manancial de experiências lúdicas no âmbito do fonema.

Focando-nos ainda no conceito, este pode ser entendido como a unidade fonológica mínima que, num sistema linguístico, se pode opor a outra unidade em contraste de sentido. Ou seja, a definição de fonema pode ser formulada consoante a posição ocupada por este numa palavra. Por exemplo: o fonema /s/ pode opor-se ao fonema /r/ nas palavras casa e cara, uma vez que a mensagem transmitida (significado) varia em cada uma delas.

Barbosa (1994) explicita a fonologia como a ciência que se ocupa dos sons de uma língua do ponto de vista do seu funcionamento linguístico, isto é, quanto ao papel que desempenham na comunicação estabelecida nessa língua, as características que distinguem uns dos outros no desempenho desse papel, ou seja, na função, e as relações que entre eles se estabelecem e permitem identificar o sistema que constituem.

Para Viana (2002), a consciência fonológica é a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma voluntária e controlada. Sim-Sim (2006) refere que a senha de acesso à linguagem escrita é o conhecimento do princípio da escrita alfabética, em que se assume que a cada unidade mínima de som da fala (fonema) corresponde uma representação gráfica específica, grafema, que pode ser uma letra ou um grupo de letras.

A criança domina a linguagem oral pelo significado que esta transmite e não pelo som das palavras. Com a maturação e desenvolvimento linguístico, a criança começa a ter a noção do valor dos sons isolados, agregados e mesmo manipulados. Este processo de amadurecimento encaixa no desenvolvimento da linguagem atrás referido, mas que aqui pretendemos realçar, no que diz respeito ao percurso temporal de maior relevo para o incremento desta evolução linguística, da qual a fonologia representa o grande sustentáculo para todas as outras dimensões, e que ocorre precisamente durante os três primeiros anos de vida.

Segundo Sim-Sim (2006), a capacidade específica de perceber os sons do discurso, independentemente dos seus significados, é habitualmente referida como consciência fonológica. Tomando ainda como referência a mesma autora, há pelo menos três formas de consciência fonológica: a consciência silábica, melhor dizendo a capacidade que a criança adquire de analisar as palavras em sílabas; a consciência fonémica ou a capacidade da análise da palavra em unidades de som ainda mais pequenas ou seja os fonemas; a consciência das unidades intra-silábicas, especificando melhor, a criança analisa as palavras em unidade de som mais pequenas do que as sílabas mas maior que os fonemas, como por exemplo a palavra flor que é formada pelo ataque /fl/ e pela rima /or/.

Segundo Viana (2002), tanto os estudos correlacionais, como longitudinais são perentórios a afirmar que as crianças que apresentam um bom domínio da consciência fonológica situar-se-ão, posteriormente, entre os melhores leitores, por sua vez as crianças que demonstram dificuldades ou apresentam um frágil domínio da consciência fonológica serão maus leitores.

Na mesma linha de pensamento, Freitas et al. (2007) referem que a consciência fonológica apresenta três dimensões: consciência silábica (sílaba), que todas as crianças possuem quando entram para a escola; consciência intersilábica (constituintes silábicos) e consciência fonémica (fonemas, segmentos, sons da fala). Segundo as autoras citadas, a consciência intersilábica e consciência fonémica devem ser constantemente estimuladas no percurso Pré-Escolar e escolar, antes, durante e depois de a criança iniciar o uso do código

alfabético revelando a interdependência entre a consciência fonêmica e a aquisição do mecanismo de leitura/escrita.

Sim-Sim (1998) caracteriza a consciência fonológica como o conhecimento que possibilita reconhecer e analisar conscientemente as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e a sequência do sistema de sons dessa mesma língua. A mesma autora acrescenta ainda que, contrastando com as atividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica requer a capacidade da criança prestar atenção aos sons da fala e não apenas ao significado do enunciado, sendo este um processo que deve decorrer espontaneamente.

Para Ferreiro (1997), a consciência fonológica é a possibilidade de fazer voluntariamente certas operações com a oralidade que não são espontâneas. É possível dizer uma palavra, “lado”, por exemplo, e depois omitir o primeiro segmento som. “Ado” não significa nada. A língua tem a propriedade de ser partida em unidades de distintos tipos até chegar às letras, sendo esta uma capacidade humana.

Desde pequenos que participamos naturalmente em jogos em que cada sílaba corresponde a uma palavra, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Pois, quando adquirimos a linguagem oral, temos uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiríamos *pata* de *bata* (pares mínimos). Contudo, segundo Ferreiro (1997), parece que isso funciona num universo completamente inconsciente.

Nesta linha de pensamento, Guimarães (2003) denomina de consciência fonológica o conhecimento metalinguístico e a real percepção das características formais da linguagem, compreendendo dois níveis:

1. A consciência de que a língua falada pode ser segmentada por unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas.

2. A consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas.

A importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita pressupõe, segundo a autora citada, que o desempenho das crianças na fase Pré-Escolar em determinadas tarefas de consciência fonológica é preditivo do seu sucesso ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da *lecto-escrita* (Guimarães, 2003). As crianças com dificuldades na estrutura fonológica geralmente apresentam um atraso na aquisição da leitura e da escrita, e a estimulação da consciência fonológica pode ajudar a superar as dificuldades ao nível da escrita (Capovilla e Capovilla, 2000).

Os mesmos autores referem a importância de se incentivar a criança para o contacto com os livros, desde muito cedo, antes da sua ida para a escola. A criança deve ser estimulada a todos os níveis, pois vivencia uma época de um dinamismo fantástico e de uma ótima assimilação, o que contribui para o desenvolvimento linguístico oral e para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Um outro aspeto merecedor de destaque para a compreensão da consciência fonológica segundo Sim-Sim (1998) é a percepção auditiva, a qual se afigura como o primeiro passo na cadeia de processamento da fala. A percepção dos sons, como a percepção visual, são processos não conscientes. De facto, não é possível ter consciência dos mecanismos visuais, mas sim das imagens que construímos através deles que reconhecemos como uma identidade, uma casa, um rosto, um objeto, uma cor. O mesmo se passa com os sons da fala. A percepção auditiva é inacessível à consciência, mas o produto dessa percepção é passível de consciencialização (Sim-Sim, 1998).

À semelhança da identificação de imagens no processamento visual, o primeiro passo que leva à consciencialização da fala consiste no reconhecimento

das unidades constituintes do produto verbal. Ou seja, a autora supracitada refere que ao ouvir uma mensagem, genericamente, o ouvinte não tem a percepção das sílabas e dos sons que a totalizam, uma vez que a cadeia de sons é automaticamente efetuada e o significado extraído. Como se pode verificar, o processo de separar os elementos que integram essa cadeia requer um grande esforço de atenção, contrariamente ao automatismo de processamento, que, por sua vez, possibilita uma célere extração do significado. No que concerne à celeridade do processo de identificação, o reconhecimento de palavras é ainda mais rápido do que o de sílabas e este mais célere do que o de unidades mínimas de som, fonemas na designação estruturalista (Sim-Sim, 1998). Esta constatação denota que, face a um enunciado ouvido, isolamos as palavras que o compõem com muita celeridade, contrariamente ao que acontece com as sílabas, um processo mais moroso, e ainda mais vagarosamente para com os fonemas.

Importa também referir que a celeridade de identificação das palavras, sílabas e de fonemas se associam à facilidade de a criança isolar unidades na cadeia falada, ou seja, de segmentar essa cadeia. De acordo com Sim-Sim (1998), segmentar implica distanciar-se e considerar como objeto de análise os segmentos do discurso, entendendo-se por segmento qualquer unidade linguística que pode ser isolada do resto da sequência, como é o caso das unidades lexicais, silábicas ou fonémicas.

Neste sentido, a mesma autora considera que a ordenação da velocidade de identificação de segmentos, por parte do adulto, (primeiro as palavras, depois as sílabas e, finalmente, os fonemas) reflete-se no aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento, significando que a criança começa por identificar e isolar palavras, depois as sílabas e por fim os fonemas.

O caminho inverso à segmentação é a reconstrução, sendo este um processo que equivale a tornar a encadear os segmentos isolados. Assim sendo, segmentar e reconstruir constituem-se como processos de consciencialização fonológica, meta-processos.

Ferreiro (1997) também corrobora esta sucessão de pensamentos, pois, segundo a mesma, à medida que a criança se aproxima da escrita alfabética, a sua capacidade de análise do oral também lhe permite análises de pedaços cada vez menores do que é falado. Deste modo, levantam-se duas questões: Já que as duas coisas ocorrem ao mesmo tempo, temos de desenvolver primeiro a consciência fonológica, esperando que ela se aplique à escrita? Ou podemos introduzir a criança na escrita para que esta seja uma contribuição à sua consciência fonológica? Ferreiro (1997) acredita que a segunda opção será a mais acertada, em virtude do contacto da criança com os textos, do seu esforço para escrever e do trabalho em pequenos grupos, onde ela discute com os colegas a necessidade de utilizar determinadas letras.

Por outro lado, os mesmos autores reafirmam a importância do treino da consciência fonológica, no percurso da escolaridade, pois, quanto mais se dá a oportunidade de as crianças treinarem uma capacidade, mais elevado será, indiscutivelmente, o grau de sucesso no desempenho da mesma. Assim, depreende-se que, quanto mais cedo for treinada a consciência fonológica, menos serão as probabilidades de as crianças virem a ter um fraco desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo, temos de estimular a sua consciência fonológica, atempadamente, objetivando o seu sucesso escolar, como fórmula de prevenção ao insucesso na leitura e na escrita, segundo o pensamento de Freitas, Alves e Costa (2001).

A par do reforço da prática sobre o oral, quer ao nível da percepção da fala, quer ao nível da produção, assume grande relevância a natureza dos exercícios a serem desenvolvidos com as crianças. Assim, Freitas, Alves e Costa (2001) advertem para a frequência, a sistematicidade e para a consistência que constituem as palavras-chave de uma determinada metodologia direcionada para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica. Como tal, propõem a realização diária de exercícios com estruturas idênticas, no entanto, com conteúdos diferentes, consistentes e promotores de um determinado resultado, auxiliando a indução, a instalação, a consolidação e a automatização do processamento metalinguístico, que consiste no trabalho explícito da consciência fonológica.

Neste contexto, Mafra (2003) apresenta um conjunto de etapas que fazem parte do funcionamento verbal que nos permitem compreender melhor a dinâmica que se esconde atrás do oral e da escrita.

A primeira etapa é a aquisição do significado. Nesta etapa, a criança adquire a noção e a função dos objetos que a rodeiam atribuindo-lhes um significado social. Quando interage com o meio ambiente, a criança não tem noção dos objetos, nem estes, despertam qualquer tipo de resposta emocional ou comportamental, pois não têm quaisquer significados para ela. É através da observação e da experimentação que a criança relaciona os objetos aos seus respetivos significados.

A segunda etapa é a compreensão da palavra falada. Os objetos que passam a adquirir algum significado para a criança são associados aos seus nomes.

A terceira etapa é a expressão da palavra. Apesar de a criança já ter adquirido o significado dos objetos e a compreensão da palavra falada, os sons emitidos por ela pouco se assemelham aos sons emitidos pelos adultos. É a partir desta fase, que o comportamento vocal (fala) da criança começa a ficar parecido com a fala do adulto, pois, a criança compara os sons que emite aos sons falados pelos adultos e imita-os. Portanto, podemos afirmar que a fala se desenvolve por imitação (Mafra, 2003).

A quarta e quinta etapas são, respetivamente, a compreensão da palavra impressa (leitura) e a expressão da palavra impressa (escrita). Estes seriam, portanto, os estágios superiores do desenvolvimento da linguagem (Mafra, 2003).

Neste processo de desenvolvimento pode observar-se que as etapas que envolvem a “compreensão” são anteriores às etapas que envolvem a “expressão”, conforme sustenta a mesma autora.

Ao falarmos da sequência destas etapas é importante termos em conta a dependência que existe entre elas, isto é, cada uma das etapas sofre a influência da anterior que, por sua vez, influencia a etapa posterior. Deste modo, qualquer dificuldade e/ou problema que por ventura afete uma determinada etapa, a *posterior*, também será afetada (Mafra, 2003).

A estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas (Silva, 2002).

O nível das sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez mais óbvio caminho de segmentação sonora, que traz normalmente pouca dificuldade à maioria das crianças (Lamprecht et al., 2004).

O nível dos fonemas constitui a capacidade de dividir as palavras em fonemas, isto é, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra. Para tal, é necessário o reconhecimento de que uma palavra é um conjunto de fonemas e requer a capacidade de manipular conscientemente os segmentos, que conforme Haase (1990), citado por Lamprecht et al. (2004), emerge na criança apenas quando esta se dá conta que as palavras são constituídas por sons que podem ser modificados, apagados ou reposicionados. Esta tarefa exige um alto nível de consciência fonológica, pois, a criança está a lidar com unidades abstratas que estão colocadas num segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção individual dos sons. Segundo Lopes

O processo fonológico (...) depende (...) de uma série de habilidades básicas que passam pela discriminação de sons, diferenciação de sons relevantes, memorização correcta dos sons, sequencialização de sons na ordem adequada e análise e síntese de sons na formação de palavras (2008, p.37).

É também útil focar que, para aprender a escrever uma língua que tem por base um sistema alfabético, a criança necessita de compreender que as letras, enquanto símbolos gráficos, correspondem a segmentos sonoros que não

possuem significados em si mesmos. Esse conhecimento que está implícito nessa compreensão é fundamental para o entendimento do princípio alfabético (Zorzi, 2003).

Viana refere que “antes de entrar na escola, todas as crianças estabeleceram já familiaridade com os sons da língua” (2002, p.35). A mesma autora sublinha que a consciência linguística é indissociável da aquisição da linguagem, em certos aspetos, quando as crianças observam a pronúncia de certas palavras ou sotaque de certas pessoas; quando treinam fonemas recém-adquiridos ou quando inventam rimas.

Em suma, por consciência fonológica entendemos a capacidade para focar a atenção e compreender a função das unidades do sistema fonológico (sílabas e unidades inter - silábicas), reservando a expressão consciência fonémica para a capacidade para focar a atenção e manipular as unidades mínimas do sistema fonológico - os fonemas. Alguns autores incluem a consciência fonémica na consciência fonológica, considerando-a num nível mais fino.

2.3 – Da linguagem oral à escrita

Cabe ao Jardim de Infância desenvolver um conjunto de procedimentos que promovam a linguagem nas suas componentes recetiva e expressiva e, deste modo, a criança chegará à leitura e à escrita com mais competências, logo com mais fluidez, autoestima, segurança e felicidade.

Freitas et al salientam que “o código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala” (2007, p.9). Esta capacidade pode ser desenvolvida em contexto de jardim-de-infância, com um conjunto alargado de estratégias sugeridas, inclusive, pelo Ministério da Educação.

No nosso dia a dia temos de recorrer a um manancial diverso e transversal de experiências linguísticas de modo a responder conjuntamente às necessidades de estimulação/ desenvolvimento e simultaneamente aos interesses que as circundam e que são a mola impulsionadora.

Freitas et al. (2007) aludem à importância de se trabalhar o oral antes do escrito, no sentido de acautelar o fracasso. Como tal, o treino sobre as unidades do oral deve, assim preceder a introdução das unidades do código alfabético. O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita.

Por sua vez, Rebelo enfatiza a importância de a criança

ouvir sons, palavras, comunicações orais, com tudo o que isto implica – a captação, identificação e o reconhecimento de estímulos sonoros, a sua distinção, a junção e a referência a significados, enfim, a sua compreensão – permite adquirir e desenvolver a linguagem, desde a elementar à mais complexa (1993, p.115).

As histórias têm esta capacidade, inclusive, Magalhães refere, neste contexto, que as crianças “recontam uma história que lhes foi lida ou contada tal como a recordam ou então deixam a imaginação vaguear e ‘leem’ as figuras ao acaso, inventando uma história possível para tal sequência” (2002, p.89).

Segundo Sim-Sim (2006), as pesquisas desenvolvidas na sequência dos trabalhos de Clay (1966), de Downing (1970) e de Liberman (1973) têm comprovado a importante relação existente entre a aprendizagem da leitura, a consciência fonológica e o conhecimento que a criança tem sobre a linguagem escrita antes do seu ensino formal. Os comportamentos emergentes de leitura e escrita explícitos no conhecimento e modo como a criança usa o material escrito, como sejam: livros, jornais, revistas, rótulos e o material para a escrita como: lápis, computador, papel condicionarão a aprendizagem da leitura/escrita e devem ser adquiridos até à entrada no ensino formal, ou seja, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para além do conhecimento e da interação verbal sobre o seu uso, a criança tem a noção da importância da linguagem escrita na vida dos adultos e este saber vai ajudá-la a memorizar e a combinar rapidamente as letras. Rigolet, citando Foucambert, (1976) refere que “o ato de leitura constitui um processo complicado que tem origem na simples descodificação grafofonémica e prossegue no seu aspeto mais abrangente de atribuição de um significado a esta descodificação” (1997, p.25). A aventura de decifrar e compreender é o domínio da leitura.

No final da educação Pré-Escolar, espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita. No "Quadro nº2 apresentamos as Metas de Aprendizagem que serviram de base ao nosso estudo e porque assumem crucial importância, como guião, em contexto de Pré-Escolar.

Quadro nº2 - Metas de Aprendizagem

Domínio:	Meta Final No final da educação Pré-Escolar a criança:
Consciência Fonológica	1). Produz rimas e aliterações. 2). Segmenta silabicamente palavras. 3). Reconstrói palavras por agregação de sílabas. 4). Reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas). 5). Identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba. 6). Suprime ou acrescenta sílabas a palavras. 7). Isola e conta palavras em frases.
Reconhecimento e Escrita de Palavras	8). Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano. 9). Sabe onde começa e acaba uma palavra. 10). Sabe isolar uma letra. 11). Conhece algumas letras (e.g., do seu nome). 12). Usa diversos instrumentos de escrita (e.g. : lápis, caneta). 13). Escreve o seu nome. 14). Produz escrita silábica (e.g. : para gato; para bota)
Conhecimento das Convenções Gráficas	15). Sabe como pegar corretamente num livro. 16). Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação. 17). Identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativas. 18). Conhece o sentido direcional da escrita (i. e., da esquerda para a direita e de cima para baixo). 19). Atribui significado à escrita em contexto. 20). Sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético). 21). Sabe orientar um rótulo sem desenhos. 22). Distingue letras de números. 23). Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações. 24). Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g. : fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias). 25). Identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.
Compreensão de discursos Orais e Interação Verbal	26). Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. 27). Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa. 28). Relata e recria experiências e papéis. 29). Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens. 30). Reconta narrativas ouvidas. 31). Descreve pessoas, objetos e ações. 32). Partilha informação oralmente através de frases coerentes. 33). Inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico. 34). Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. 35). Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente. 36). Recita poemas, rimas e canções.

Fonte: metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar

A aquisição e a aprendizagem da expressão oral têm tido uma importância indispensável na educação Pré-Escolar, é uma condição indispensável, como já referimos atrás, para a aprendizagem do código escrito.

Não há hoje em dia crianças que não contactem com a escrita e que, por isso, quando entram para o Pré-Escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Ao referenciarmos a escrita, pretendemos frisar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito.

Esta abordagem à escrita situa-se segundo o Ministério da Educação, numa perspectiva de literacia, na medida em que “a competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a «leitura» da realidade, das «imagens» e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar 1997, p.66).

A valorização do ensino da língua materna como manancial de identidade e alicerce de aquisições múltiplas, como refere o ME, apenas se integra nos princípios da organização curricular dos ensinos básico e secundário. No entanto, acrescenta que não poderemos esquecer que o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma de educação intercultural. Assim, os primeiros contactos com a língua materna tornam-se fundamentais no Pré-Escolar, para que as crianças obtenham, futuramente, sucesso na aprendizagem da mesma (Decreto-Lei, n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Por conseguinte, seja qual for o domínio do oral com que as crianças chegam à educação Pré-Escolar, o Ministério da Educação diz-nos Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que “as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos” (1997, p.66).

A aquisição de um bom domínio da linguagem oral é assim um objetivo necessário da educação Pré-Escolar, pertencendo ao educador proporcionar circunstâncias favoráveis para que as crianças aprendam.

Neste âmbito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, dizem que o educador deve:

criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças; a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo (1997, p.66).

Deste modo, permite-se criar um espaço onde cada um fale, promovendo o diálogo entre crianças e facilitando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento da linguagem oral está implícito no interesse em comunicar, o que implica “saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.67).

Mediante o exposto, é pertinente referirmos que, em situações de grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em exprimir-se sobre um determinado assunto, devemos estabelecer uma comunicação e desenvolver atividades propícias a colmatar essas mesmas dificuldades. Daí que no contexto de educação Pré-Escolar se deva fomentar oportunidades que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças e o educador, a partir das vivências comuns. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é precisamente

neste clima de comunicação, criado pelo educador, que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um bom domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (1997, p.67).

A comunicação das crianças com outros adultos, familiares, amigos, educadores, no Jardim de Infância ou no exterior, “são um meio de alargar a sua

comunicação, que leva a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.68).

Não nos podemos esquecer que a escrita pode começar a ser trabalhada no Pré-Escolar, a partir da observação de gravuras, de livros, documentos, panfletos, entre outros suportes escritos que fazem parte do mundo da criança ou não. Isto porque, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

a descodificação de diferentes códigos simbólicos pode também ser trabalhada na educação Pré-Escolar, quer através do reconhecimento de símbolos convencionais, como sinais de trânsito e outros sinais de orientação, quer através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição das palavras (1997, p.68).

As crianças contactam diariamente com a linguagem escrita, entre os 3-5 anos de idade, já começam “a distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.69).

A escrita e a leitura fazem parte do ambiente familiar de muitas crianças que, deste modo, aprendem para que serve ler e escrever. Como tal, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação Pré-Escolar. Segundo Vasconcelos T “(...) a sala de atividades está impregnada de palavras escritas, porque a Ana está constantemente a ler histórias às crianças, as crianças estão altamente motivadas para a literacia” (1997, p.194).

Uma das funções do código escrito é a de proporcionar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, sendo comumente um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas. Citando Vasconcelos T “As ferramentas da literacia tornam-se num meio de as crianças

produzirem significados e terem acesso à cultura mais alargada da comunidade em que estão inseridas” (1997, p.194).

A possibilidade de “imitar” a escrita e a leitura do quotidiano deve integrar o material de “faz de conta”, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais, entre outro material didático.

Nesta perspetiva, o convívio com a escrita tem como instrumento basilar o livro, pois, é através dele que as crianças encontraram o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.

O educador deverá tomar o cuidado de apresentar uma grande variedade de formas de escrita, para que as crianças tenham um conhecimento mais abrangente das suas diferentes funções da mesma. Um outro aspeto a considerar é o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto, que exemplifiquem como e para que serve ler. A autora atrás citada reforça todas estas estratégias dizendo-nos que: “Os instrumentos da literacia são, (...), uma espécie de «bagagem» que as crianças levam com elas ao deixarem o jardim-de-infância e que pode ajudar a enfrentar a vida real” (1997, p.193).

A aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes da entrada para a escola, isto porque, como nos diz Vigotsky (1977), citado por Spodek, “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (2002, p. 39).

Sabemos que as crianças, desde muito cedo, nos questionam e põem hipóteses acerca das formas escritas que as rodeiam, acerca das suas funções, das suas características formais, das suas relações com a linguagem oral. Rosa J diz-nos que a criança “Necessita de, por si mesma, descobrir, alcançar e explorar o que a rodeia, apoiando-se nas suas crescentes capacidades motoras e na emergência dos processos de representação simbólica, nomeadamente o forte desenvolvimento e diversificação dos meios de comunicação verbal” (1992, p.11).

Os contactos precoces que a criança estabelece com as utilizações funcionais da linguagem escrita determinam a posterior relação que estas irão estabelecer com a sua aprendizagem. Ou seja, o interesse pela linguagem escrita varia de acordo com “a função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura desenvolvidas pelos que convivem mais diretamente com a criança”, na opinião de Martins e Niza (1998, p.49).

Numa primeira fase da aprendizagem, segundo Martins e Niza (1998, p. 15), “as crianças têm que compreender as diversas utilizações funcionais da escrita e da leitura, como também a natureza do nosso sistema alfabético de escrita”.

Mary Clay (1966), citada por Sim-Sim e Ferraz (1997), foi a primeira pessoa a referir-se às manifestações precoces de conhecimento, que indicavam potencialidades literácitas, das quais salientou os propósitos e a utilidade da linguagem escrita, ligados às experiências e às situações da vida real. Deste modo, a criança, quando envolvida e motivada nas atividades de escrita, impulsiona a emergência da escrita em fases anteriores ao ensino formal dessa competência. Esta perspetiva remonta-nos à teoria de Vygotsky, a denominada Zona de Desenvolvimento Próximo.

A criança, desde cedo, apercebe-se do meio que a rodeia e, como tal, do código escrito que poderá fazer parte do seu meio familiar e, forçosamente, do contexto social onde está inserida, que conduz ao conhecimento das letras e das palavras, ao que está escrito e ao que se destina à informação. Mais tarde, a criança, em contacto com o texto escrito e com a orientação que lhe dá o educador, descobre que a “escrita se organiza em segmentos gráficos que incluem unidades, com significado as palavras e unidades mínimas as letras que têm nomes” (Sim-Sim e Ferraz, 1997, p.47).

Os primeiros esboços da criança são uma espécie de jogo exploratório de formas e de direccionalidade para o qual inventam um conteúdo. A relação entre o oral e a escrita também só mais tarde é estabelecida pela criança.

No âmbito da teoria construtivista, a linguagem oral e a escrita não se desenvolvem separadamente mas funcionam inter-relacionando-se desde a mais tenra idade e nunca separadas do contexto sociocultural. Nesta perspetiva, parece evidente que incorporar o discurso oral e a escrita no discurso oral e, conseqüentemente, a escrita nas práticas diárias de uma criança é, de facto, importante para o desenvolvimento das suas competências literárias (Ferreiro, 1997). Justifica a autora, através de trabalhos de investigação, que as crianças constroem ideias (representações mentais sobre o sistema de escrita, muito antes de irem para a escola). Assim sendo, as crianças não são *tábuas rasas* onde se inscrevem noções que o educador/professor transmite, mas têm concepções que elaboram, previamente, à sua entrada na escola e que vão interagir com aquelas que o educador/professor ensina.

As crianças são seres que procuram, ativamente, compreenderem o mundo que as rodeia e tentam resolver as interrogações que este mundo provoca e que aprendem, através das próprias ações sobre os objetos, a construir o seu pensamento lógico.

Na educação Pré-Escolar, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo e de acordo com a alínea c) “o educador favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e de escrita, através de atividades de exploração e materiais escritos” (2001).

É importante referirmos que a aprendizagem da escrita, segundo alguns autores, não é vista como um processo independente, mas como indissociável do processo de aprendizagem da leitura. Hoje em dia, a principal função que se lhe atribui é de espelhar o pensamento do indivíduo. Esta aprendizagem passa por um processo difícil e moroso que implica capacidades motoras, traduzidas pelo ato de segurar e movimentar o objeto com que se escreve. Esta atividade é gerida pelos olhos e mão. São estas capacidades escritas que diferenciam a aprendizagem da escrita da leitura, uma vez que todos os outros aspetos, tais

como ordenamento/ junção de letras para formar palavras e a aplicação das regras ortográficas, são comuns a ambos. Antes da memória da criança atingir maturidade na reprodução dos grafismos passa por um processo lento, que requer muito tempo, em que os copia e aprende a controlar os movimentos (Martins e Niza, 1998).

De acordo com Fitts (1962), citado por Martins e Niza (1998, p.17), a aprendizagem da leitura e da escrita processam-se em três fases:

- A fase cognitiva
- A fase de domínio
- A fase de automatização

A “fase cognitiva” caracteriza-se pela execução “de uma representação sobre o objetivo da tarefa”, isto é, as crianças devem saber para serve aprender a comunicar através da escrita e quais os meios necessários para o poderem fazer.

Relativamente à “fase de domínio”, equivale às fases de treino que as crianças têm de passar até aprenderem a utilizar a linguagem escrita.

A “fase de automatização” corresponde, como o próprio nome designa, “a uma aprendizagem já tão consolidada que dispensa o pensamento sobre o que se está a fazer” (Martins e Niza, 1998, p.17).

Assim sendo, aprender a ler e a escrever pressupõe que as crianças tenham que descobrir que a linguagem escrita detém uma funcionalidade comunicativa. Do mesmo modo, estas têm de descobrir a maneira como um determinado “sistema de escrita codifica a linguagem oral”, na opinião das referidas autoras (Martins e Niza, 1998, p.18).

Ainda neste âmbito, Downing et al.(1984), citados por Martins e Niza, dizem que “muitas das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos objetivos e à

natureza da linguagem escrita. São dificuldades ligadas à fase cognitiva” (1998, p.18). Por conseguinte, é necessário que as crianças ultrapassem, de forma conveniente, a fase cognitiva, adquirindo conceitos para lhes permitam chegar, com sucesso, à fase automatizada.

A expressão escrita é um, segundo Orabe e Kaplan (1996), citados por Sim-Sim, “processo complexo de produção de comunicação escrita”, por meio do qual aprendemos e comunicamos e o concretizamos em múltiplas funções. Ainda segundo a mesma autora, “escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a ação, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para refletir, para aprender e para criar” (1997, p.29).

Assim, a sua aprendizagem “não se pode limitar ao conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas deve abarcar processos cognitivos que contemplem o planeamento da produção escrita” (Sim-Sim e Ferraz, 1997, p. 30).

Allard e Sundblad (1987), citados por Rebelo, defendem que:

o desenvolvimento da leitura é exatamente como o do falar, no sentido de que começa muito antes de a criança o poder aplicar corretamente. E a partir do momento em que a criança começa a aplicar esta capacidade, isto é, a ler por si mesma, este desenvolvimento continuará perfeitamente pelo resto da sua vida (1993, p.48).

São determinantes no sucesso da aprendizagem da leitura

o nível do conhecimento da língua oral, nomeadamente a riqueza vocabular e o domínio da complexidade frásica, o nível de consciência linguística, particularmente da consciência fonológica dos sons da língua em que se aprende a ler e o conhecimento precoce dos grandes princípios que regulam a escrita (significado, direcionalidade e posicionamento das unidades gráficas) (Sim-Sim e Ferraz, 1997, p. 52).

Existem também outros fatores que influenciam o sucesso na aprendizagem da leitura, tais como: o contexto lúdico em que se processa a atividade e o interesse pela mesma.

Certo é que antes das crianças aprenderem a ler, ou seja, descodificar, têm de descobrir o valor dessa aprendizagem, de desenvolver expectativas acerca do suporte escrito. Quando aferem que ler tem muitas funcionalidades, que se podem traduzir na satisfação das suas próprias necessidades, as crianças começam a cooperar mais ativamente na aprendizagem.

Sim-Sim e Ferraz dizem que o conceito de saber ler

não se esgota, ainda que imprescindível, na decifração de símbolos ou na combinação de letras. Saber ler significa fundamentalmente ser capaz de extrair informação de material qualquer que seja o suporte, qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura (1997, p.51).

Partindo desta constatação, a mesma autora define leitura

como o processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significativo do segundo. A leitura tem como objetivos fundamentais a extração de significado e a conseqüente apropriação da informação transmitida pela escrita. O nível de compreensão atingido na leitura é facilitado pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo tipo de texto. A mestria no domínio da leitura aumenta o potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais e facilita as aprendizagens escolares e o desenvolvimento cognitivo de cada aluno (Sim-Sim e Ferraz, 1997, p.27).

Assim sendo, a aprendizagem da leitura deve ter como objetivo capital

a fluência que exige rapidez de decifração, precisão e eficiência na extração do significado do material lido. A fluência na leitura exige que o leitor descodifique automaticamente para que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto (Sim-Sim e Ferraz, 1997, p.27).

Desta forma, é indispensável que a escola proceda ao “treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam vencer o processo moroso da decifração conduzindo ao reconhecimento imediato das palavras e facilitando assim o rápido acesso à compreensão do texto” (Sim-Sim e Ferraz, 1997, p.27).

Muitos autores são unânimes ao afirmarem que a leitura toma duas formas diferentes: a leitura elementar e a leitura de compreensão. A este respeito, Citoler (1996), citada por Martins e Niza (1998), refere que a leitura elementar, por ele designada de descodificação, é um processo de nível inferior, enquanto a de compreensão se processa a um nível superior.

Na opinião de Sim-Sim e Ferraz (1997), a leitura elementar funciona como uma iniciação, é quando se dá o conhecimento e distinção das letras e o seu relacionamento a sons, bem como a formação e pronúncia de palavras, através da junção de grafemas. Esta forma de leitura atinge o seu ponto mais elevado quando deixa de haver a necessidade de se soletrar as palavras. Esta habilidade é indicadora de que estamos a transitar para a leitura de compreensão.

Nesta forma de leitura, a interpretação das palavras já não é realizada de forma isolada, mas sim fazendo parte de um todo, de uma frase, auxiliando a conferir-lhe um significado. Nesta fase, os indivíduos recorrem às técnicas de descodificação para que lhes seja permitido entenderem a mensagem escrita.

A título de resumo, podemos dizer que, em ambas as formas de leitura, estamos perante um processo de descodificação de uma mensagem em linguagem escrita, mas enquanto na leitura elementar a descodificação se processa de forma lenta e progressiva, tomando a significação um plano secundário; na forma de compreensão esta assume, quase em exclusivo, a dedicação do indivíduo, uma vez que o processo de desenvolvimento da descodificação se desenrola quase maquinalmente.

Vários são os autores que apresentam ciclos fásicos de aprendizagem da leitura. Weiss (1997), citado por Martins e Niza (1998) apresenta um ciclo onde esta se processa em três fases, no entanto apenas fazemos menção à primeira,

uma vez que esta corresponde à idade Pré-Escolar, sendo esta a população alvo do presente estudo.

Assim, dos 2 aos 5/ 6 anos, a criança, através do contacto que exerce com as pessoas que a rodeiam (familiares e amigos) e com livros, apercebe-se que as palavras são representadas por sinais e que há uma relação entre o que se diz e o que ela vê nos livros. Também é nesta fase que se inicia no estudo das letras, o que lhe permite ligar sons a palavras. Aprende a escrever o seu nome e algumas palavras básicas.

No Pré-Escolar, devemos persistir

nos processos de descodificação e automatização para nos anos seguintes se desenvolverem técnicas de consulta e estratégias de estudo, criando ao logo de toda a escolaridade situações que fomentem o gosto pela leitura e que consolidem os hábitos dos leitores fluentes (Sim-Sim e Ferraz, 1997, p.28).

Como já temos vindo a referir, com base em estudos feitos, a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes de as crianças entrarem para a escola, dado que contactam com situações em que a linguagem escrita é uma constante.

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é essencial para o desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças, uma vez que é nela que assenta “a construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Martins e Nisa, 1998, p.48).

É necessário que a criança tenha a noção de que a escrita serve para comunicar pensamentos, sentimentos, informações, e que também compreenda que a esta prática está associada outras de natureza socioculturais.

Todas as atividades desenvolvidas com as crianças, com idades Pré-Escolares, no âmbito das conceções precoces acerca da linguagem escrita e da oral, requerem que o Educador de Infância assuma uma posição

“pedagogicamente como integrador das relações sociais, da organização do trabalho, da diversidade de pontos de vista, das várias perspectivas culturais, segundo Martins e Niza (1998, p. 93).

Dizemos isto porque a expressão escrita é um “processo complexo de produção de comunicação”, na opinião de Grabe e Kaplan (1996) citados por Sim-Sim e Ferraz (1997, p. 29), bem como a expressão oral, que Sim-Sim e Ferraz definem como “a capacidade para produzir cadeias fônicas com significado e de acordo com a gramática de uma língua. Esta capacidade envolve o planeamento do que se quer comunicar, a formatação do enunciado e a execução articulatória do mesmo” (1997, p.28).

Assim sendo, e na opinião de diversos autores, cabe à Escola, neste caso ao Pré-Escolar, facultar “aprendizagens que conduzam a uma expressão fluente e adequada nos géneros formais e públicos de modo a que apliquem um vocabulário preciso e diversificado numa progressiva complexidade sintática” (Sim-Sim e Ferraz, 1997, p.28).

Por conseguinte, as crianças, desde o Pré-Escolar, devem ser preparadas para saberem exprimir-se, quer por via oral, quer através da escrita. Neste contexto, passamos a referir algumas das funções do Educador de Infância, de acordo com Martins e Niza (1998, p.93):

- **Auditor das falas das crianças** – isto é, cabe-lhe proporcionar às crianças a oportunidade de se reconhecerem como alguém que tem coisas para dizer, alguém que, progressivamente, aprende a função e o valor da própria comunicação;

- **Respeitador da diversidade dos alunos** – tendo em consideração que todas as turmas são heterogéneas, o Educador deve aproveitar essa heterogeneidade porque é um importante fator de desenvolvimento linguístico e da comunicação. Assim, as diferentes realizações linguísticas, ritmos de aprendizagem, na opinião dos mesmos autores, contribuem para o enriquecimento do contexto educativo;

- **Facilitador das relações sociais e das aprendizagens** – esta função deve-se ao facto de existir uma multiplicidade de razões para a expressão oral, para a expressão escrita e para a leitura; “pela utilização e promoção de uma grande diversidade de meios de expressão e de comunicação na sala de aula (diálogos autênticos manuscritos, gravados, impressos, ilustrados” (Martins e Niza, 1998, p.93);

- **Escreva das crianças** – o Educador de Infância ao escrever tudo o que diz e o considera significativo, a fim de que as crianças, progressivamente, “estabeleçam relações funcionais entre a escrita e a comunicação” (Martins e Niza, 1998, p.93), isto é, para que as crianças se deem conta de que, segundo os referidos autores, “escrever serve para grafar o que se diz, para conservar informação, para interagir em múltiplas situações”. Assim, cabe ao Educador partilhar com as crianças o que sabe acerca da alfabetização;

- **Criador de situações-problema** – o Educador de Infância deve criar “motivações, gerando iniciativas e responsabilização”, como afirmam os mesmos autores (Martins e Niza, 1998, p. 93), ou seja, deve registar todas as tarefas, cargos, desenhos dos planos, toda uma série de atividades a serem desenvolvidas na sala de aula pelas crianças, preestabelecidas conjuntamente. Neste caso o Educador tem a importante função de “organizador social”.

Tal como referimos, o Educador de Infância pode influenciar o sucesso da aprendizagem da escrita e da leitura das crianças, porém num ambiente lúdico, uma vez que, antes dessa aprendizagem, as crianças têm de descobrir o valor dessa mesma aprendizagem e, em simultâneo, de desenvolverem expectativas positivas acerca dessa realidade. Ao verificarem que escrever e ler possuem finalidades funcionais, que se podem traduzir na satisfação das suas próprias necessidades, elas participarão mais ativamente na sua própria aprendizagem.

Sendo a linguagem escrita um processo assaz complexo e um instrumento essencial de apropriação e transmissão de conhecimento, cabe ao Educador de

Infância “criar, planificar, inventar situações e atividades, para que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (Martins e Niza, 1998, p. 93). Não queremos com isto dizer que nos cabe a função de ensinar a ler e a escrever, mas sim, a função de, segundo os mesmos autores, potencializar a atividade da criança como um instrumento para a aquisição de saberes sobre a linguagem escrita.

Parte II - Estudio Empírico

O estudo empírico que realizámos tem o intuito de investigar a oralidade, a consciência da língua de um modo global e mais especificamente os itens da consciência fonológica, em crianças de cinco/seis anos, no término do Jardim de Infância ou na fase de transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. Problemática e objetivos

Formular um problema de investigação é definir o fenómeno em estudo através de uma progressão lógica de elementos, de relações, de explicações e factos, conforme nos (in)forma Freixo (2011). O problema apresenta o domínio, explica a sua importância, condensa os dados factuais e as teorias existentes nesse domínio e justifica a escolha do estudo. Ora, face ao exposto ancoramos a motivação científica para o presente estudo na nossa prática profissional enquanto Educadora de infância. Nesta esfera de ação sempre nos preocupámos em proporcionar atividades e projetos alicerçados em comportamentos emergentes ao nível da aprendizagem da leitura e escrita nas crianças, o que implica trabalhar a consciência fonológica das mesmas, por acreditarmos que esta é impulsionadora do desenvolvimento.

Decidimos, por isso, empreender uma dinâmica investigativa com recurso ao estudo de um grupo de crianças com 5 anos de idade.

Desenhámos um estudo exploratório que, a par e passo, nos obrigou a confrontar com os objetivos iniciais e com o desempenho dos sujeitos envolvidos.

Decorrente do exposto, formulou-se a seguinte questão de partida:

- No final do Pré-Escolar as crianças atingiram as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica?

3.1.1. Objetivos

Tendo-se como ponto de partida a problemática deste estudo, vertida na questão de investigação supracitada, traçam-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Avaliar a consciência fonológica das crianças em contexto Pré-Escolar, como potenciadora da emergência da leitura e da escrita.

Objetivo específico:

- Verificar o nível de consciência de rima
- Verificar o nível de consciência da segmentação de palavras
- Verificar o nível de Consciência da reconstrução de palavras
- Verificar o nível de Consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala
- Verificar o nível de Consciência/discriminação da presença da mesma sílaba no início ou no fim da palavra
- Verificar o nível de supressão ou adição de palavras na frase
- Verificar o nível de consciência frásica.

Hipóteses

Tendo por base a questão de partida e os objetivos enunciados acima, levantamos hipóteses que posteriormente foram analisadas e interpretadas, nomeadamente:

1 – As crianças no final do Pré-Escolar apresentam níveis adequados de consciência fonológica

2 – Os níveis de consciência fonológica estão em consonância com a idade

3.2. Tipo de estudo

A metodologia eleita, prende-se com o estudo exploratório que decidimos empreender, ou seja acompanhar o trajeto de um grupo de crianças que nos era próximo e acessível.

O estudo exploratório desta investigação situa-se no arquétipo quantitativo, de natureza descritiva/interpretativa, ou seja, os resultados obtidos através do Teste de Identificação da Consciência Fonológica no Pré-Escolar foram sujeitos a um tratamento estatístico no Programa Excel, o que deu origem a gráficos que posteriormente foram analisados e interpretados.

3. 3. Participantes

Esta investigação contou com 25 crianças na faixa etária dos 5 anos de ambos os géneros (vide anexo 5). Todas as crianças são provenientes de um Agrupamento da zona centro do país.

Como se pode ver no Gráfico 1, 52% das crianças são raparigas e 48% são rapazes.

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do género



3.4. Instrumentos de recolha de dados: processos e procedimentos

Para a recolha de dados, foi elaborado um “mini teste” (vide anexo 2) com base num teste mais global de Viana (2002) “Da linguagem oral à leitura Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas” e nas Metas de Aprendizagem do Pré-Escolar propostas pelo Ministério de Educação (vide anexo 1).

Para completar o mini teste foram retiradas e plastificadas imagens da internet (vide anexo 3), de acordo com o que previamente ficou delineado.

Depois de elaborado, o “Teste de Identificação da Consciência Fonológica no Pré-Escolar” foi aplicado a três crianças, como forma de experimentação, ou seja, funcionou como um pré-teste, através do qual pudemos dar-nos conta de algumas lacunas, tais como:

Na alínea A 1 - Apresentar à criança diferentes imagens e pedir que as agrupe em função da rima:

- Foram suprimidas as imagens /palavras intrusas, palavras que não rimam, porque notámos que o grau de dificuldade era superior ao objetivo pretendido, que era saber se a criança tinha a noção de rima.

- Foram apresentadas 3 imagens de objetos e/ou animais por rima, considerando o objetivo alcançado com a formação de um par de imagens.

Na alínea A2 - Dizer três provérbios e a criança deve descobrir as palavras que rimam:

- Foi substituído o provérbio “Galinha cantadeira é pouco poedeira” pelo “Setembro molhado, figo estragado”, visto termos constatado que o primeiro era mais abstrato.

Na alínea B1 - Pedir à criança para bater palmas dividindo a palavra em sílabas:

- A palavra “Biblioteca” foi substituída, pela palavra “galinheiro”, devido à extensão da primeira.

Na alínea C1 - Trocar a ordem das sílabas na palavra e esperar que a criança as ordene e adivinhe a palavra:

- Foram ainda apresentadas imagens das palavras a avaliar, entre outras, visto termos verificado a dificuldade da criança, em atingir o objetivo só com o suporte verbal.

Na alínea D1 - Brincar com a criança, dando exemplo de frases com palavras absurdas incentivando-as a construir sílabas:

- Não notámos necessidade de qualquer adequação.

Na alínea E1 - Apresentar à criança diferentes imagens e pedir que discrimine a presença da mesma sílaba em diferentes palavras:

- Não notámos necessidade de qualquer adequação.

Na alínea F1 - Apresentar diferentes frases e pedir à criança para acrescentar ou retirar palavras de acordo com as imagens apresentadas, formando novas frases:

- Não notámos necessidade de qualquer adequação.

Na alínea G1 - Apresentar frases desestruturadas e pedir à criança para as ordenar:

- Não notámos necessidade de qualquer adequação.

Posteriormente foram feitas as devidas alterações. O teste final (vide anexo 4) ficou constituído por 7 níveis, como se apresenta:

A - Consciência de rima

B – Consciência da segmentação de palavras

C - Consciência da reconstrução de palavras

D - Consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala

E - Consciência/discriminação da presença da mesma sílaba no início ou no fim da palavra

F – Supressão ou adição de palavras na frase

G - Consciência frásica

O teste foi apresentado em forma de jogo e em situação individual às 25 crianças. Foi aplicado por ordem cronológica do mais velho ao mais novo, iniciando na criança com data de nascimento 02/01/06 e terminando na criança nascida em 12/12/06. A recolha de dados foi realizada no contexto escola, ou seja, num espaço familiar para as crianças.

Cada aplicação teve início com o posicionamento da criança e do adulto, sentados lado a lado. De seguida, a criança era convidada a fazer o jogo, proposta essa a que aderiu com entusiasmo. Posteriormente, as respetivas imagens eram apresentadas de modo informal, com a explicação, passo a passo do que se pretendia. Todas as perguntas foram precedidas por exemplos e as respostas registadas, sendo atribuída a respetiva cotação de acordo com critérios previamente definidos:

- Responde de imediato – **5**
- Responde com hesitação – **4**
- Responde com ligeira ajuda verbal – **3**
- Responde com exemplos e ajuda verbal - **2**
- Responde com exemplos, reforço e ajuda verbal –**1**
- Não responde – **0**

Na cotação 5, a criança dá a resposta certa.

Na cotação 4, a criança não dá a resposta certa, mas corrige acertando.

Na cotação 3, a resposta está emergente, mas a criança necessita de incentivo.

Na cotação 2, a criança não responde e só o faz perante exemplos similares e incentivo.

Na cotação 1, a criança demonstrou dificuldades em responder só o conseguindo depois da interação com o adulto.

A cotação 100, foi distribuída de forma homogénea pelas 20 alíneas que compõem o teste.

Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados

4.1. Apresentação dos resultados

Os resultados obtidos do Teste de Identificação da Consciência Fonológica no Pré-Escolar são apresentados em forma de gráficos, antecedidos do seu comentário. Salientamos que se respeitou a ordem de itens existentes no instrumento de recolha de dados (vide anexo 7).

A - Consciência de rima

No que se refere à consciência de rima por parte das crianças, esta dimensão foi avaliada em cinco alíneas:

- A1a) – meia, baleia;
- A1b) – casaco, macaco;
- A1c) – faca, vaca;
- A2a) – “setembro molhado, figo estragado”;
- A2b) – “Em abril, águas mil”;

Apresentou-se às crianças diferentes imagens e pediu-se-lhes que as agrupassem em função da rima. Os dados alcançados são apresentados nos gráficos 2,3,4,5 e 6 que se seguem.

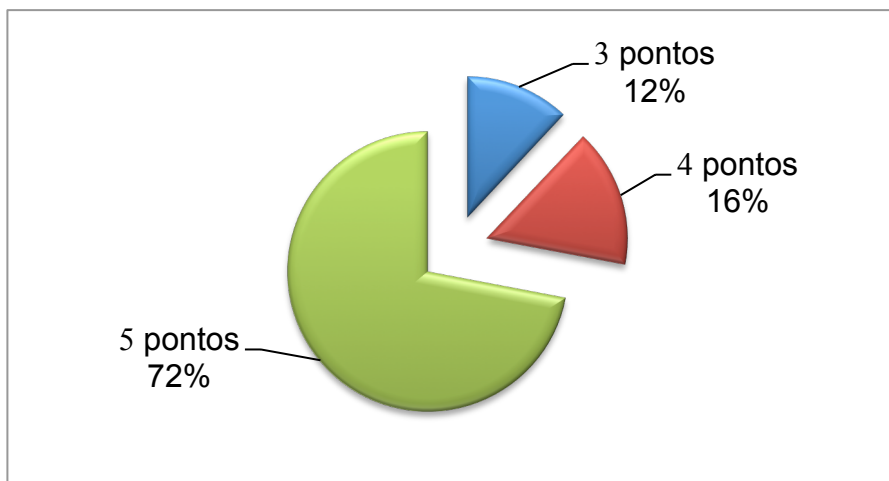
A1a) – meia, baleia

Em relação aos resultados obtidos, quanto ao item A1a) – *meia, baleia*, a maioria das crianças conseguiu agrupar as palavras por rima. (n=18; 72%)

Apurou-se também que 16% (n=4) das crianças não deram a resposta certa, mas corrigiram de imediato demonstrando ter consciência rimática.

As 12% (n=3) necessitaram de incentivo, como se pode verificar no gráfico 2.

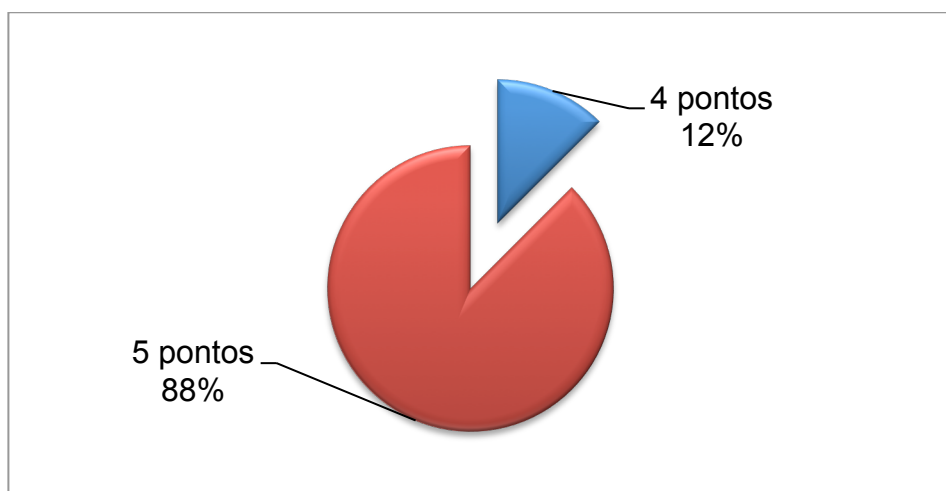
Gráfico 2: Resultados relativos ao item A1a) – meia, baleia



A1b) – casaco, macaco

No que se refere aos resultados apurados no item A1b, verificámos que a maioria das crianças respondeu de imediato no agrupamento das palavras casaco/macaco de acordo com a rima, tendo obtido uma pontuação máxima (88%). Constatámos também que 12% das crianças respondeu com hesitação, conforme o gráfico 3.

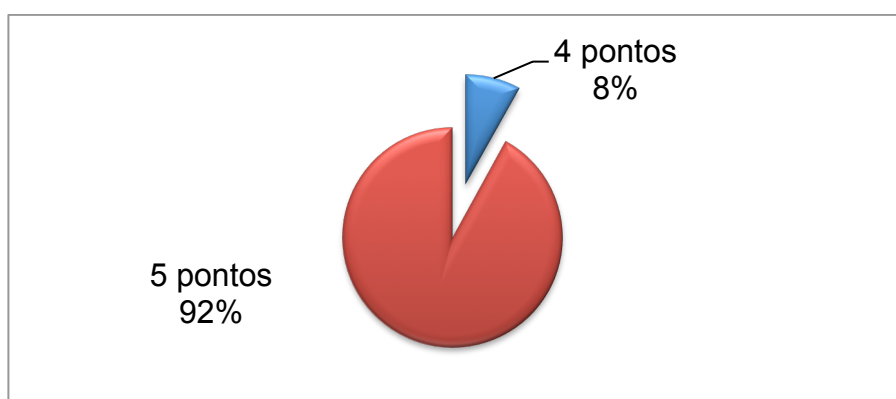
Gráfico 3: Resultados relativos ao item A1b) – casaco, macaco



A1c) – faca, vaca

Os resultados expostos no Gráfico 4 mostram que a maioria das crianças (92%) respondeu de imediato ao agrupamento das palavras *faca/vaca*, demonstrando possuir consciência fonológica. Ainda que com hesitação, 8% das crianças também fizeram essa identificação.

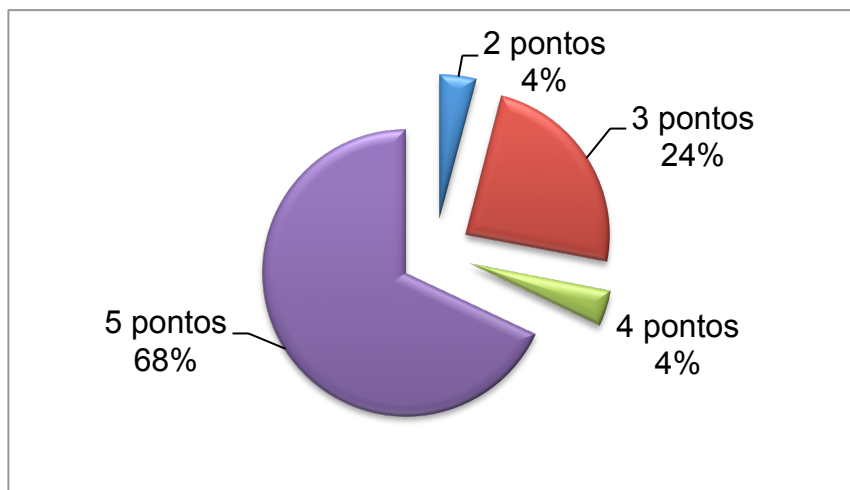
Gráfico 4: Resultados relativos ao item A1c) – faca, vaca



A2a) – setembro molhado, figo estragado

No que concerne ao ponto A2 a) da consciência rimática, no qual solicitámos às crianças que descobrissem as palavras que rimam no provérbio, verificámos que 68% responderam imediatamente. Segue-se uma criança (4%) que respondeu com hesitação; 24% das crianças responderam com ligeira ajuda verbal, e, por fim, uma criança (4%) respondeu com exemplos e ajuda verbal, como se pode verificar no *gráfico 5*.

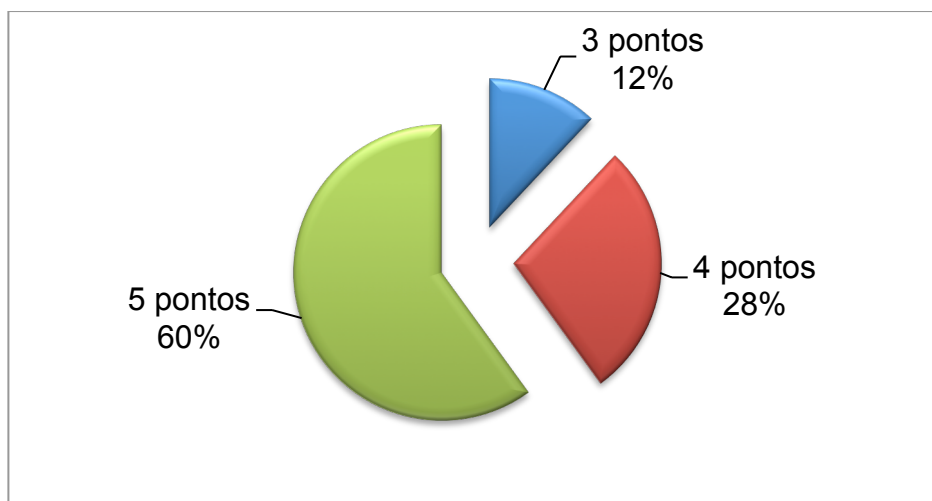
Gráfico 5: Resultados relativos ao item A2a) – *setembro molhado, figo estragado*



A2b) – Em abril, águas mil

Pela análise dos resultados expostos no Gráfico 6, podemos dizer que a maioria das crianças (60%) fez identificação rimática das palavras do provérbio. Apurámos também que 28% das crianças fez a ligação rimática com alguma hesitação e que 12% das crianças responderam com ligeira ajuda verbal.

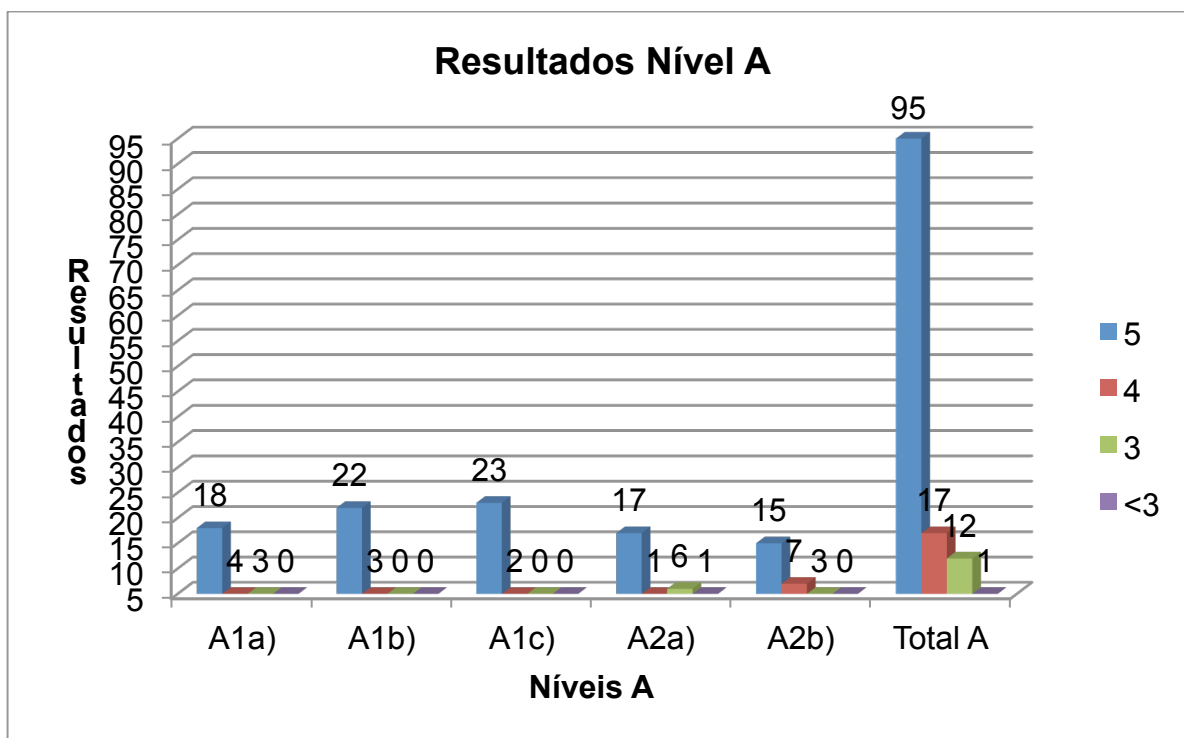
Gráfico 6: Resultados relativos ao item A2b) – *Em abril, águas mil*



Conclusão – Nível A

Numa conclusão ao nível A podemos verificar que a larga maioria das respostas foram de resultado 5 só havendo um resultado abaixo de 3 conforme gráfico 7.

Gráfico 7: Resultados relativos ao nível A – Consciência de rima



B - Consciência da segmentação de palavras

Quanto à consciência da segmentação de palavras, a mesma foi avaliada em três alíneas:

- B1a) – raposa;
- B1b) – galinheiro;
- B1c) - rei;

Solicitou-se às crianças para baterem palmas dividindo as palavras em sílabas. Os resultados obtidos nesta dimensão apresentam-se de seguida nas tabelas 1,2 e no gráfico 8.

B1a) – raposa

No que se refere à alínea B1a), que constava na divisão silábica do vocábulo *raposa*, com a ajuda de palmas, verificámos que todas as crianças (n=25; 100%) a realizaram de imediato, como se vê na tabela 1.

Tabela 1: Resultados relativos ao item B1a) – Raposa

Pontuação	%
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	100

B1b) – galinheiro

Quanto ao vocábulo *galinheiro*, também constatámos que todos os alunos (n=25; 100%) conseguiram fazer a sua divisão silábica, acompanhada de palmas, imediatamente, conforme verificamos na tabela 2.

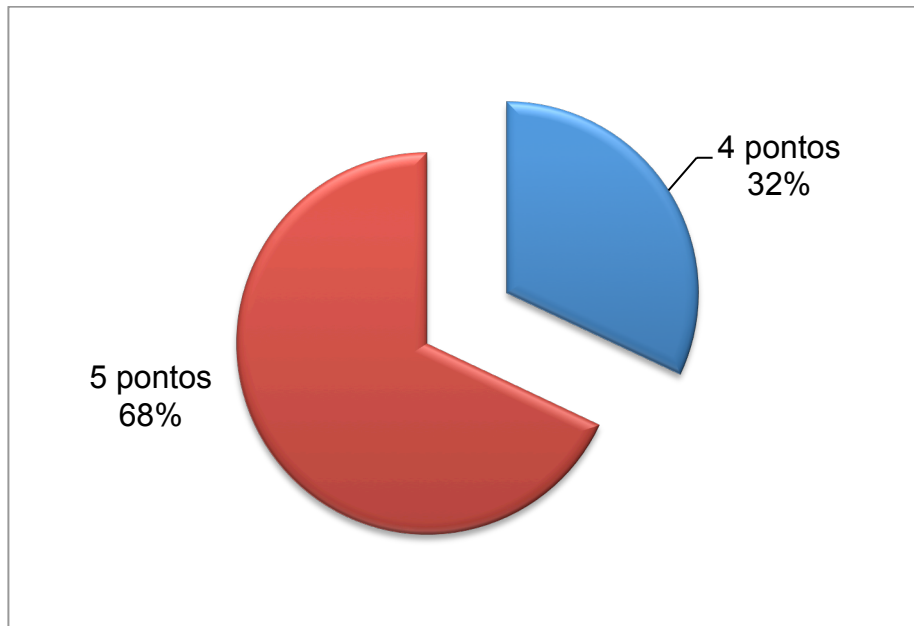
Tabela 2: Resultados relativos ao item B1b) – Galinheiro

Pontuação	%
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	100

B1c) – rei

Quanto à divisão silábica da palavra *rei*, com o auxílio de palmas, verificou-se que mais de metade das crianças 68% fê-lo de imediato, enquanto 32% fez a divisão silábica com hesitação como podemos verificar gráfico 8.

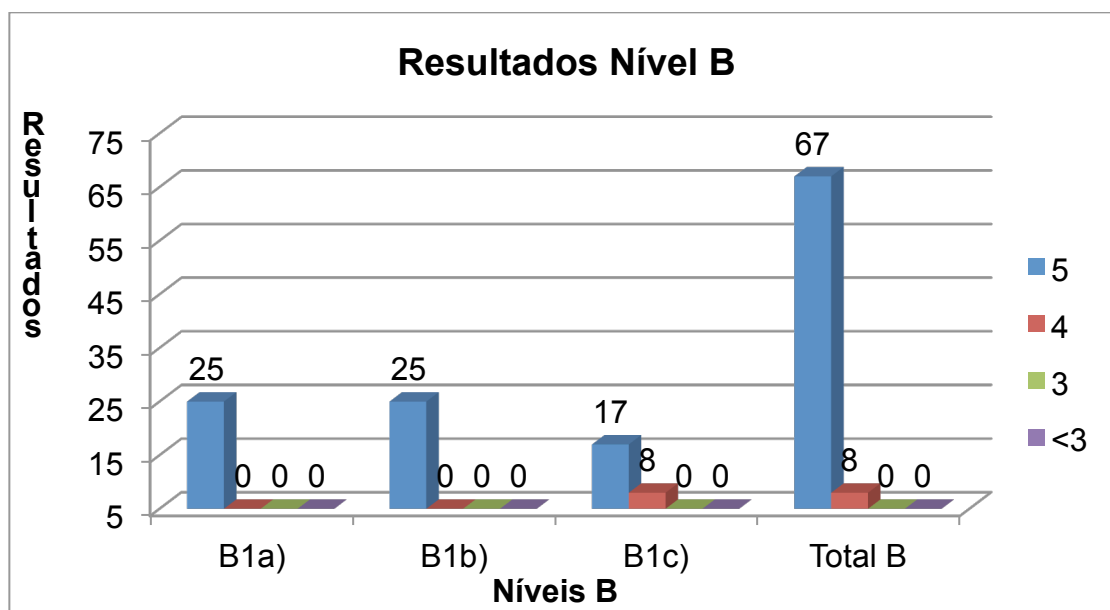
Gráfico 8: Resultados relativos ao item B1c) – rei



Conclusão – Nível B

Numa conclusão ao nível B podemos verificar que a totalidade das respostas fora acima de 3. Nos dois primeiros subníveis foram sempre de 5, não se verificando qualquer valor abaixo de 3 conforme gráfico 9.

Gráfico 9: Resultados relativos ao nível B – Consciência da segmentação de palavras



C - Consciência da reconstrução de palavras

Relativamente à consciência da reconstrução de palavras, a mesma foi avaliada através de duas alíneas:

- C1a) - (*castelo*) *te – lo – cas*
- C1b) - (*carro*) *ca – rro*.

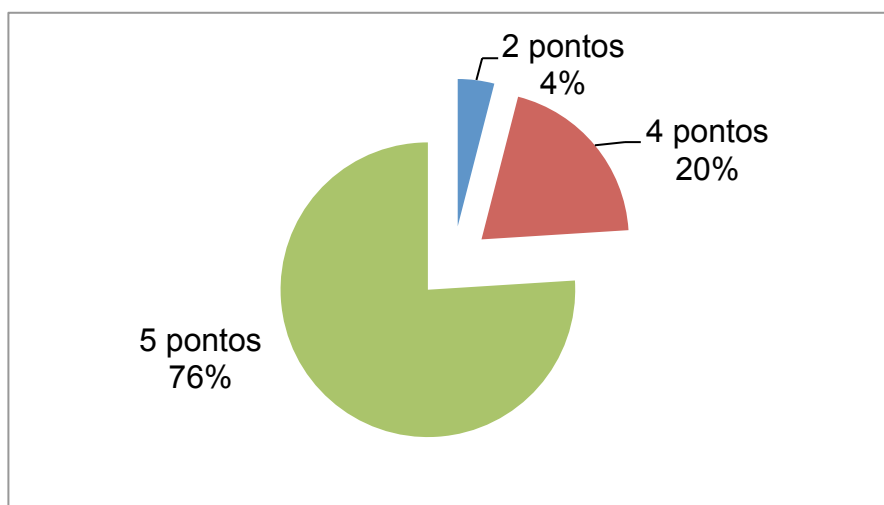
Nesta atividade apresentámos às crianças diferentes imagens, a partir das quais as mesmas tinham que dizer pares de sílabas, invertendo a ordem na palavra. Esperávamos que cada criança a reconstruísse, identificando a respetiva imagem. Os resultados obtidos nas duas alíneas supramencionadas são apresentados de seguida nos gráficos 10 e 11.

C1a) - (*castelo*) *te – lo – cas*

Os resultados expostos no Gráfico 8 mostram que 76% das crianças conseguiram imediatamente fazer a reconstrução da palavra *castelo*. Apurámos também que 20% das crianças fez a reconstrução do mencionado vocábulo mas

com alguma hesitação. Apenas uma criança (4%) respondeu com exemplos e ajuda verbal.

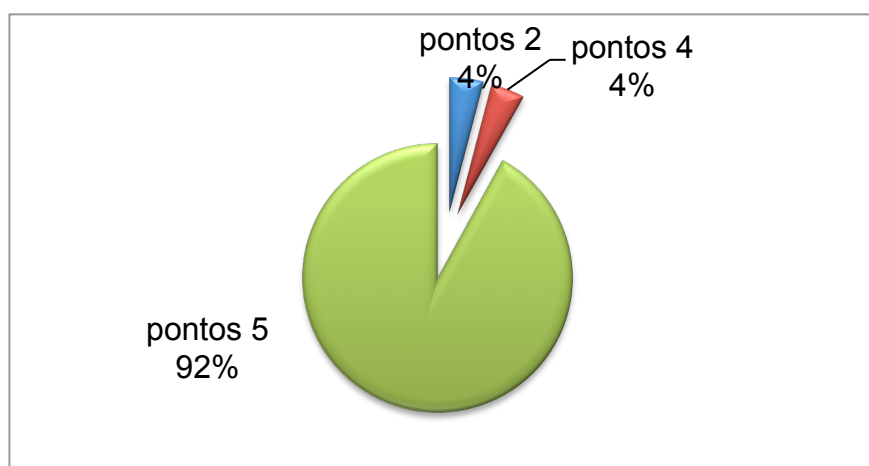
Gráfico 10: Resultados relativos ao item C1a) – (castelo) te – lo – cas



C1b) - (carro) ca – rro

Quanto à reconstrução da palavra *carro*, constatámos que quase todas as crianças (92%) a fizeram de imediato. Referimos que uma criança (4%) respondeu com exemplos e ajuda verbal. Uma outra criança (4%) reconstruiu a palavra com alguma hesitação, como se pode visualizar no gráfico 11.

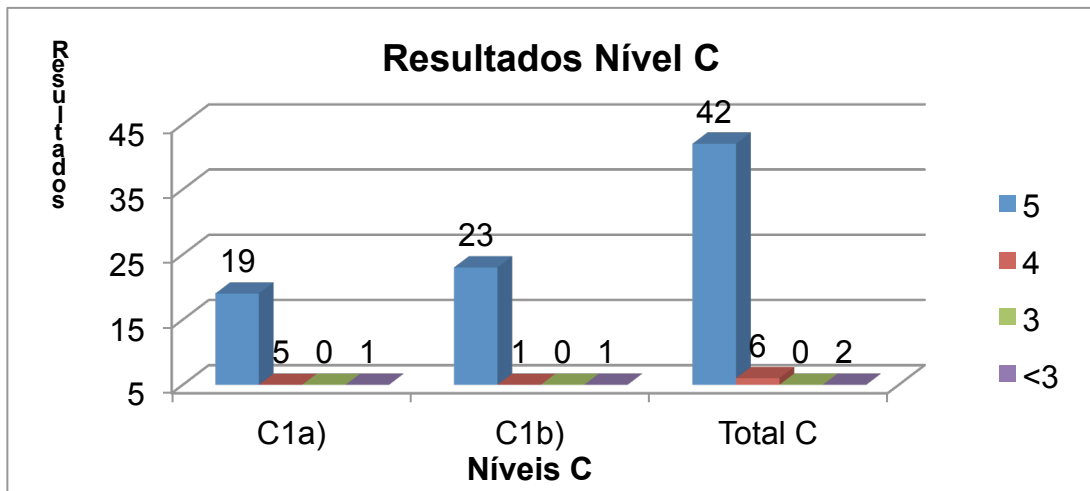
Gráfico 11: Resultados relativos ao item C1b) – (carro) ca – rro



Conclusão – Nível C

Numa conclusão ao nível C pode-se verificar que houve uma larga maioria com resultado 5 e que os restantes tiveram 4, exceto dois resultados que foram inferiores a 3, conforme análise do gráfico 12.

Gráfico 12: Resultados relativos ao nível C – Consciência da reconstrução de palavras



D - Consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala

No que concerne à consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala, a mesma foi avaliada através de três alíneas:

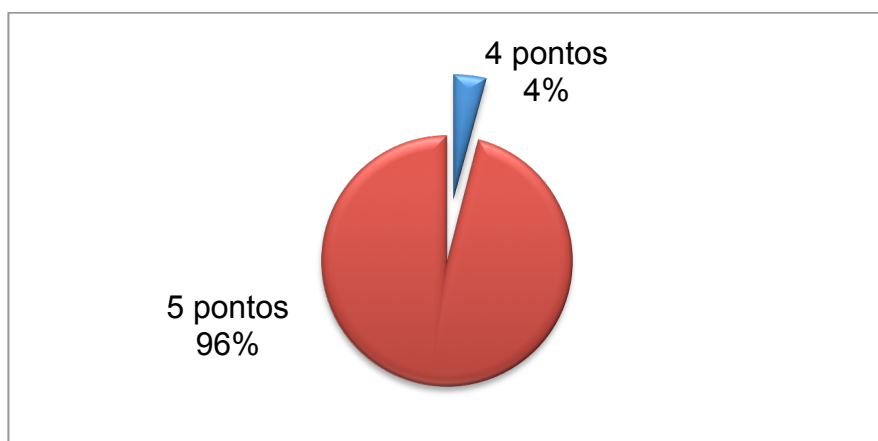
- D1a) - (A Tarolina está a tintar) A Carolina está a pintar;
- D1b) - (A tarosa comeu as valinhas) A raposa comeu as galinhas;
- D1c) - (A trincesa mora no lalácio) A princesa mora no palácio;

Para conseguirmos verificar se as crianças tinham consciência das sílabas através de sons da fala, brincámos com as mesmas, dando exemplo de frases com palavras absurdas, incentivando-as a ordenar as sílabas, como, por exemplo: (O cacaco come tananas) O macaco come bananas. Os resultados obtidos nesta dimensão encontram-se nos gráficos 13,14 e na tabela 3.

D1a) - (A Tarolina está a tintar) A Carolina está a pintar

O Gráfico 13 mostra que todas as crianças demonstraram possuir consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala, tendo predominado 96% das que conseguiram imediatamente construir sílabas. Apenas uma criança (4%) revelou alguma hesitação.

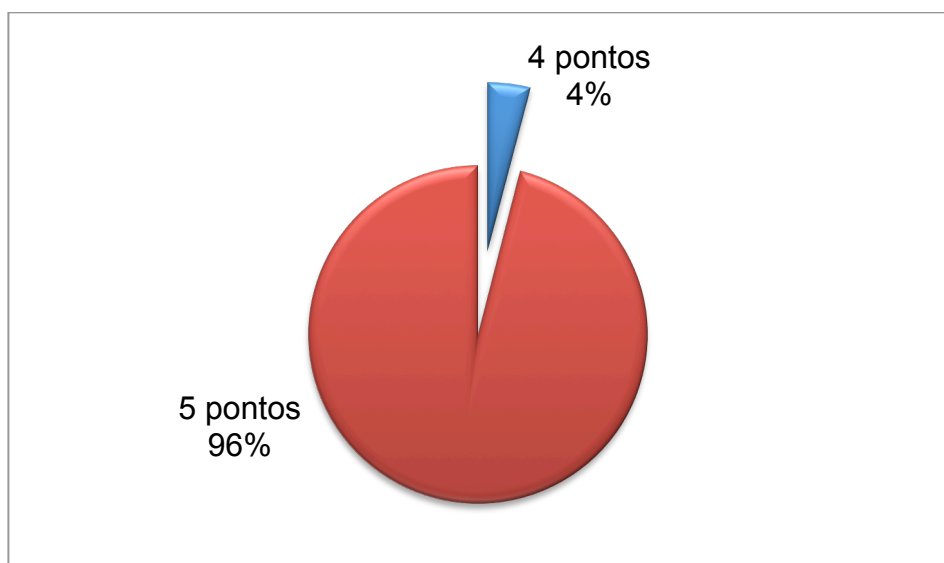
Gráfico 13: Resultados relativos ao item D1a) – (A Tarolina etá a tintar) A Carolina está a pintar



D1b) - (A tarosa comeu as valinhas) A raposa comeu as galinhas

No gráfico 14, constata-se que praticamente todas as crianças (96%) conseguiram sem qualquer hesitação, ou seja, de imediato, fazer a reconstrução de sílabas através de sons da fala, tendo como base a proposta (A tarosa comeu as valinhas) A raposa comeu as galinhas. Apenas uma criança (4%) respondeu com hesitação.

Gráfico 14: Resultados relativos ao item D1b) – (A tarosa comeu as valinhas) A raposa comeu as galinhas



D1c) - (A trincesa mora no lalácio) A princesa mora no palácio

Na tabela 3 vê-se que todas as crianças (n=25; 100%) conseguiram fazer a reconstrução de sílabas através de sons da fala, a partir do exemplo: (A trincesa mora no lalácio) A princesa mora no palácio, sem qualquer hesitação.

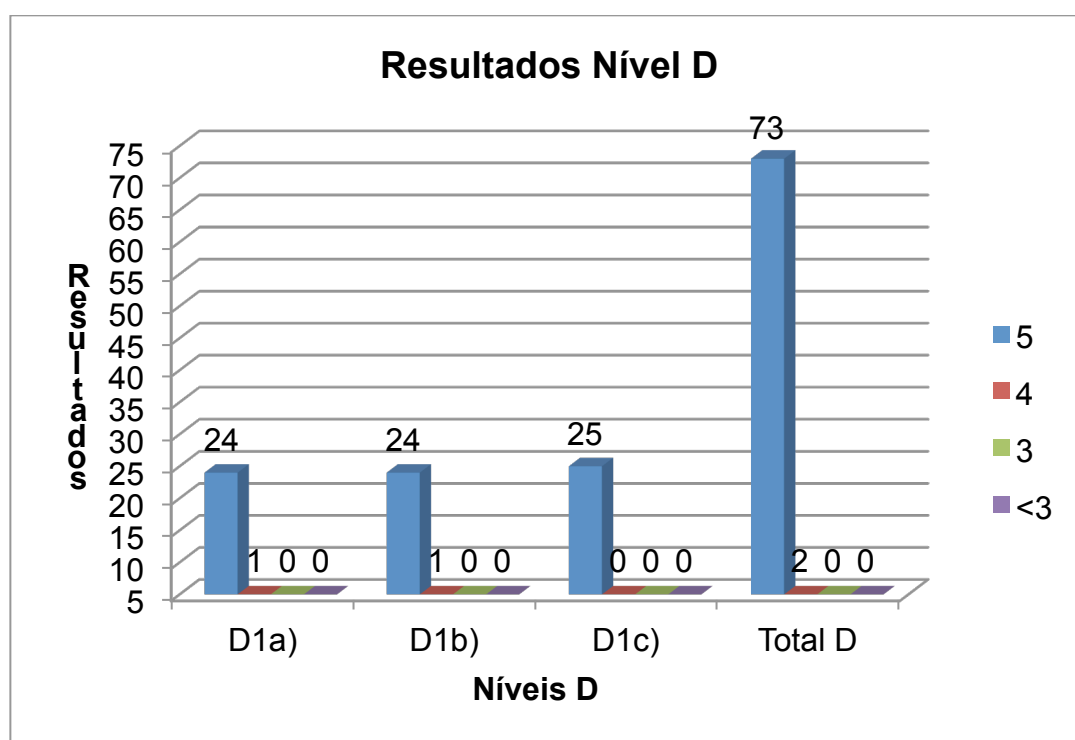
Tabela 3: Resultados relativos ao item D1c) – (A trincesa mora no lalácio) A princesa mora no palácio

Pontuação	%
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	100

Conclusão – Nível D

Numa conclusão ao nível D podemos verificar que a totalidade dos resultados foi 4 ou 5, 5=73 e 4=2, não se verificando qualquer resultado de 3, ou inferior, conforme análise do gráfico 15.

Gráfico 15: Resultados relativos ao nível D – Consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala



E - Consciência/discriminação da presença da mesma sílaba no início ou no fim da palavra

Com o intuito de verificarmos se as crianças possuíam consciência/discriminação da presença da mesma sílaba no início ou no fim da palavra, apresentámos às mesmas diferentes imagens e pedimos-lhes que discriminassem a presença da mesma sílaba em diferentes palavras, como, por exemplo: sapato, sapo. Esta dimensão foi avaliada através de três alíneas:

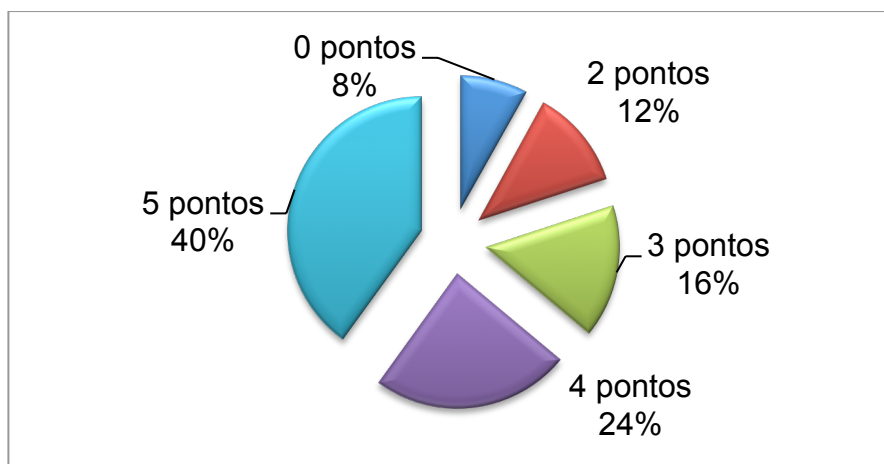
- E1a) - *Faca – fato*;
- E1b) - *Castelo – martelo*;
- E1c) - *Carro – casa*.

Os dados alcançados são apresentados nos gráficos 16,17 e 18 que se seguem.

E1a) - *Faca – fato*

No que se refere à discriminação da presença da mesma sílaba nas palavras *faca – fato*, 40% das crianças conseguiram fazê-la de imediato. Seguem-se as crianças que fizeram essa discriminação silábica, mas com hesitação (24%); em 16% das crianças a resposta estava emergente, mas estas necessitaram de incentivo, ou seja, recorremos a uma ligeira ajuda verbal; em 12% das crianças verificámos que estas não responderam e só realizaram a atividade perante exemplos similares e incentivo. Salientamos que, neste caso, duas crianças, ou seja, 12%, não conseguiram fazer a discriminação da presença da mesma sílaba nas palavras *faca – fato* conforme se verifica no gráfico 16.

Gráfico 16: Resultados relativos ao item E1a) – *Faca- fato*

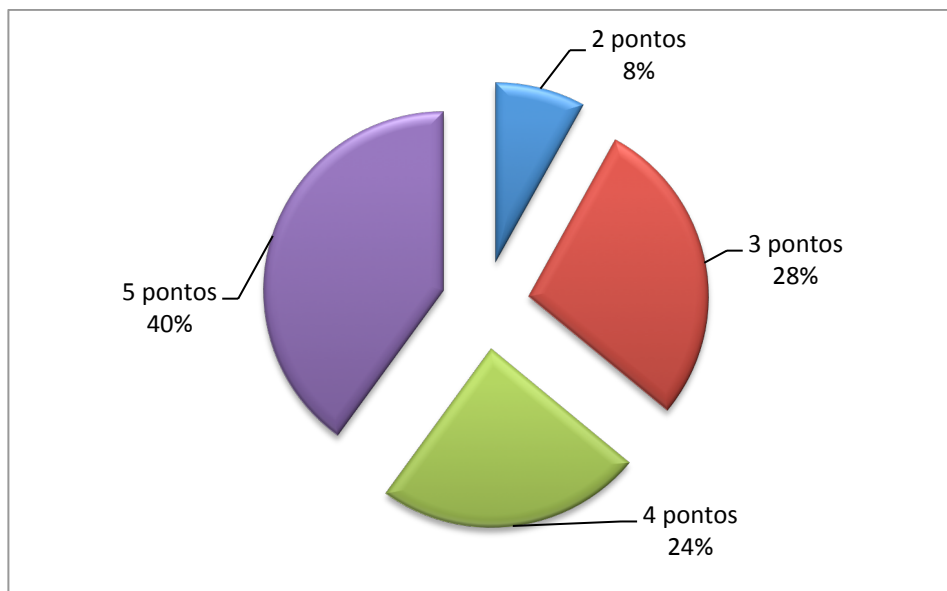


E1b) - *Castelo – martelo*

No gráfico 17 verificámos que 40% das crianças conseguiu fazer de imediato a discriminação da presença da mesma sílaba nas palavras *castelo-*

martelo; 24% das crianças fez essa discriminação mas com hesitação; 28% das crianças demonstraram que a resposta estava emergente, mas necessitaram de incentivo, com ligeira ajuda verbal; em 8% dos casos, as crianças não responderam e só o fizeram perante exemplos similares e incentivo.

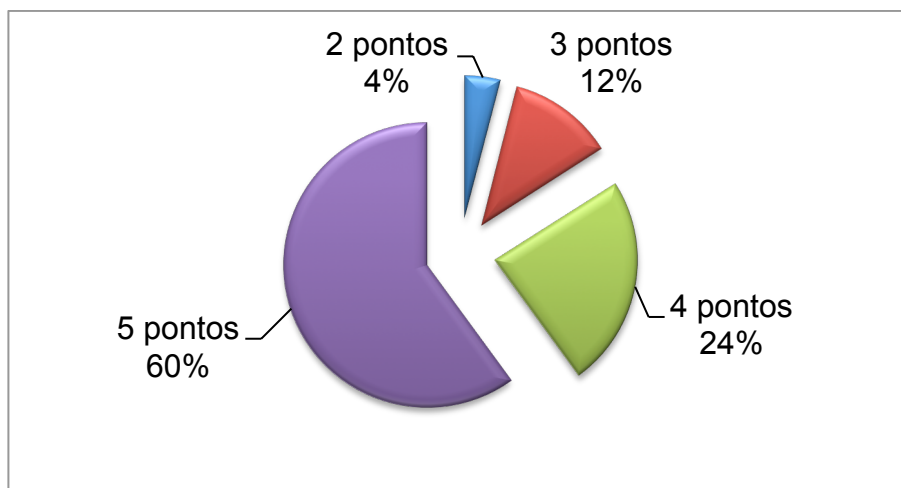
Gráfico 17: Resultados relativos ao item E1b) – castelo - martelo



E1c) - Carro – casa

Os resultados obtidos e expostos no gráfico 18 demonstram que mais de metade das crianças (60%) conseguiu fazer de imediato a discriminação da presença da mesma sílaba nas palavras *carro - casa*; 24% das crianças fez essa discriminação mas com hesitação; 12% das crianças demonstraram que a resposta estava emergente, mas necessitaram de incentivo, com ligeira ajuda verbal; em 4% dos casos, as crianças não responderam e só o fizeram perante exemplos similares e incentivo.

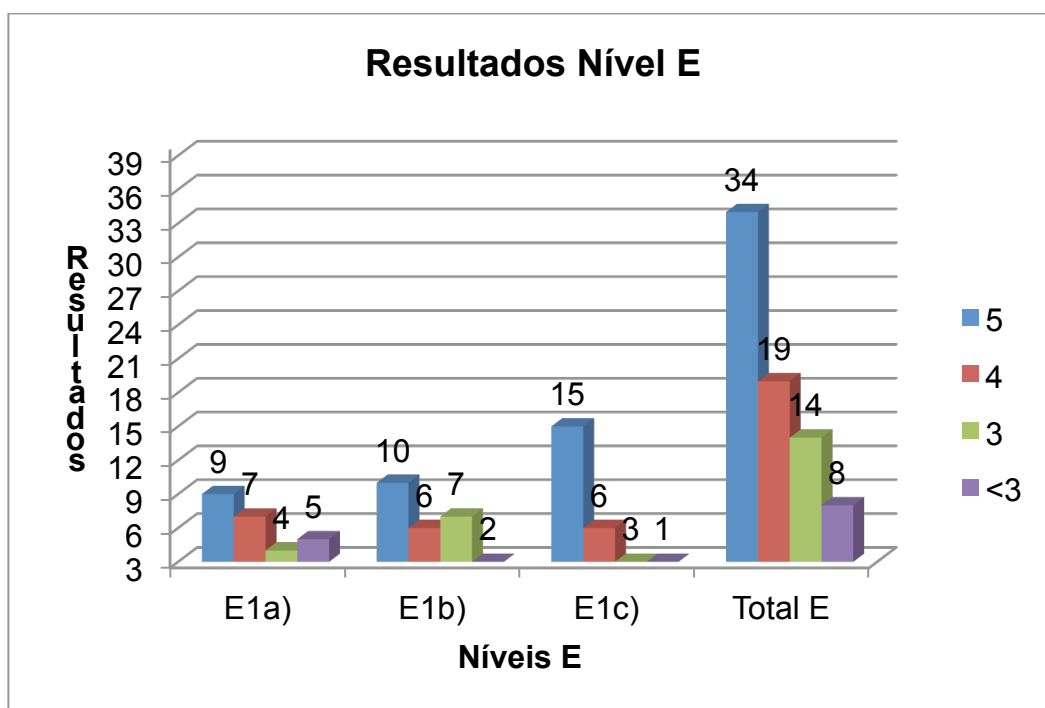
Gráfico 18: Resultados relativos ao item E1c) – carro - casa



Conclusão – Nível E

Numa conclusão ao nível E podemos verificar que foi onde os alunos sentiram maiores dificuldades. Os resultados foram mais diversificados entre 5 e 3 e foi onde se verificou maior número de resultados inferiores a 3 conforme análise do gráfico 19.

Gráfico 19: Resultados relativos ao nível E – Consciência/discriminação da presença da mesma sílaba no início ou no fim da palavra



F – Suprimir ou acrescentar palavras na frase

Para verificar este nível apresentámos diferentes frases e pedimos às crianças para acrescentarem ou retirarem palavras de acordo com as imagens apresentadas, formando novas frases, partindo do exemplo: (eu vou à escola) carro. Esta dimensão foi avaliada através de duas alíneas:

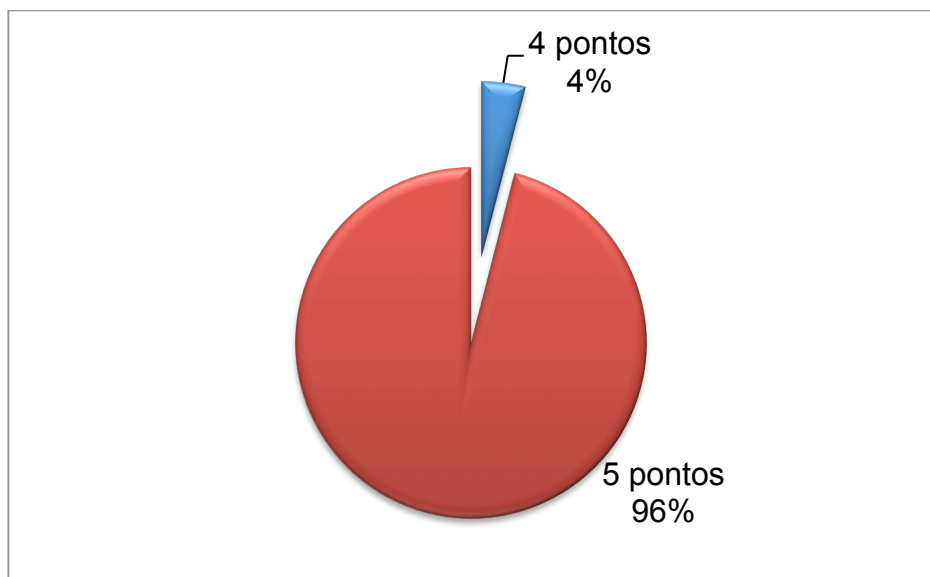
- F1a) - *(eu como a papa) colher*;
- F1b) - *(o rei anda a cavalo) castelo*;

Os resultados estão representados nos gráficos 20 e na tabela 4 seguintes.

F1a) - *(eu como a papa) colher*

De acordo com os dados expostos no gráfico 20, quase todas as crianças (96%) conseguiram responder imediatamente, ou seja, formaram novas frases a partir do exemplo *(eu como a papa) colher*. Apenas uma criança (4%) o fez com hesitação.

Gráfico 20: Resultados relativos ao item F1a) – *(eu como a papa) colher*



F1b) - (o rei anda a cavalo) castelo

Todas as crianças (n=25; 100%) conseguiram de imediato acrescentar ou retirar palavras de acordo com as imagens apresentadas, formando novas frases, tendo como exemplo o enunciado: *(o rei anda a cavalo) castelo* como se vê na tabela 4.

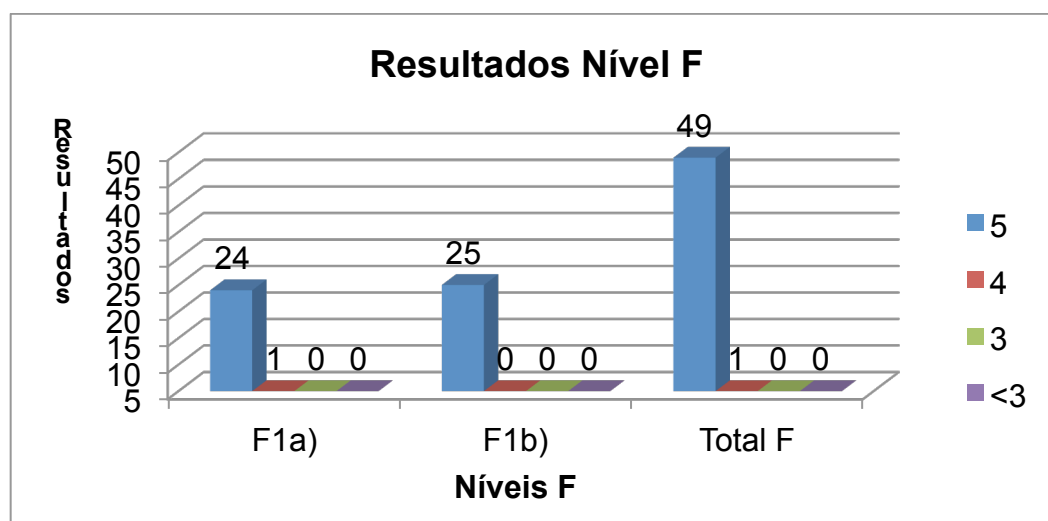
Tabela 4: Resultados relativos ao item F1b) – (o rei anda a cavalo) castelo

Pontuação	%
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	100

Conclusão – Nível F

Numa conclusão ao nível F podemos verificar que os resultados foram quase todos 5 exceto 2 respostas que tiveram a pontuação de 4. Não houve qualquer pontuação de 3 ou inferior a 3, conforme análise do gráfico 21.

Gráfico 21: Resultados relativos ao nível F – Suprimir ou acrescentar palavras na frase



G - Consciência frásica

Com o intuito de verificarmos se as crianças tinham consciência frásica, apresentámos frases desestruturadas e pedimos-lhes para as ordenarem, dando como exemplo a frase: *O frio tem João*. Esta dimensão foi avaliada de acordo com duas alíneas:

- G1a) - *A maçã come a Joana*;
- G1b) - *O figo dá a figueira*;

Na tabela 5 e no gráfico 22 que se seguem, confirmamos os dados apresentados nesta dimensão.

G1a) - *A maçã come a Joana*

Na tabela 5 verificou-se que todas as crianças (n=25; 100%) conseguiram de imediato ordenar a frase *A maçã come a Joana*.

Tabela 5: Resultados relativos ao item G1a) – *A maçã come a Joana*

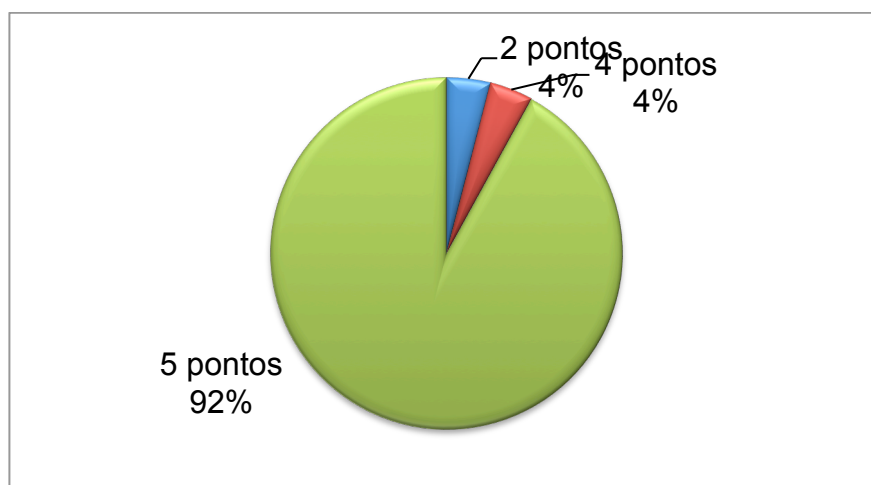
Pontuação	%
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	100

G1b) - *O figo dá a figueira*

Como podemos ver através do gráfico 22, quase todas as crianças (92%) conseguiram de imediato ordenar a frase *O figo dá a figueira*. Com igual

percentagem (4%), está a criança que fez a ordenação da frase com hesitação e a criança que não respondeu e só o fez perante exemplos similares e incentivo.

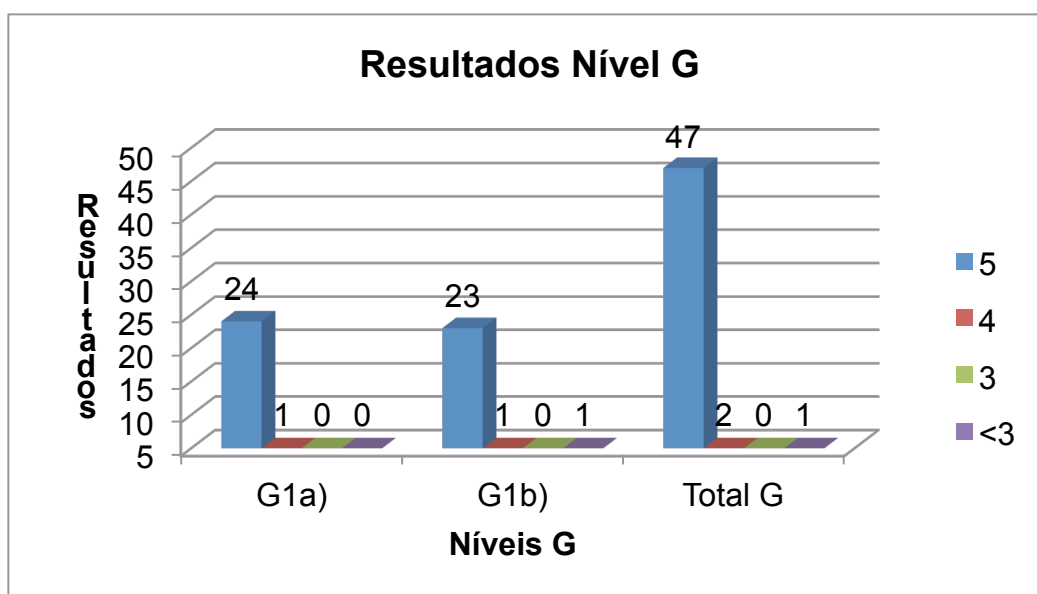
Gráfico 22: Resultados relativos ao item G1b) – O figo dá a figueira



Conclusão – Nível G

Numa conclusão ao nível G pode-se verificar com a exceção de uma resposta que teve pontuação inferior a 3 todas as restantes foram pontadas com 4 (2 respostas) e com pontuação 5 (47) a grande maioria, conforme análise gráfico 23.

Gráfico 23: Resultados relativos ao nível G – Consciência frásica



4.2. Análise global

4.2.1. Avaliação do total do teste de identificação da consciência fonológica no pré-escolar, em função da idade

Nos gráficos 24 e 25 encontra-se a pontuação geral do grupo de crianças que fizeram 6 anos até maio, o que totaliza 8 crianças, e do grupo de crianças que fez os 6 anos em maio e após o mesmo mês, num total de 17 crianças.

Assim, fazendo-se uma comparação entre os grupos pode dizer-se que, na globalidade, as crianças com 6 anos de idade feitos até maio atingiram as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica, uma vez que a pontuação varia entre um máximo de 100 pontos e um mínimo de 94.

Quanto ao outro grupo de crianças, fazendo-se uma leitura global, registou-se um máximo de 100 pontos para 4 crianças, tendo as restantes obtido uma pontuação que varia entre os 98 e os 71 pontos. Como tal poder-se-á dizer, à exceção da criança que obteve os 71 pontos e uma com 81 pontos, que as crianças de ambos os grupos revelam ter atingido as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica no *terminus* do Pré-Escolar.

Gráfico 24: Resultados dos alunos nascidos de janeiro a abril

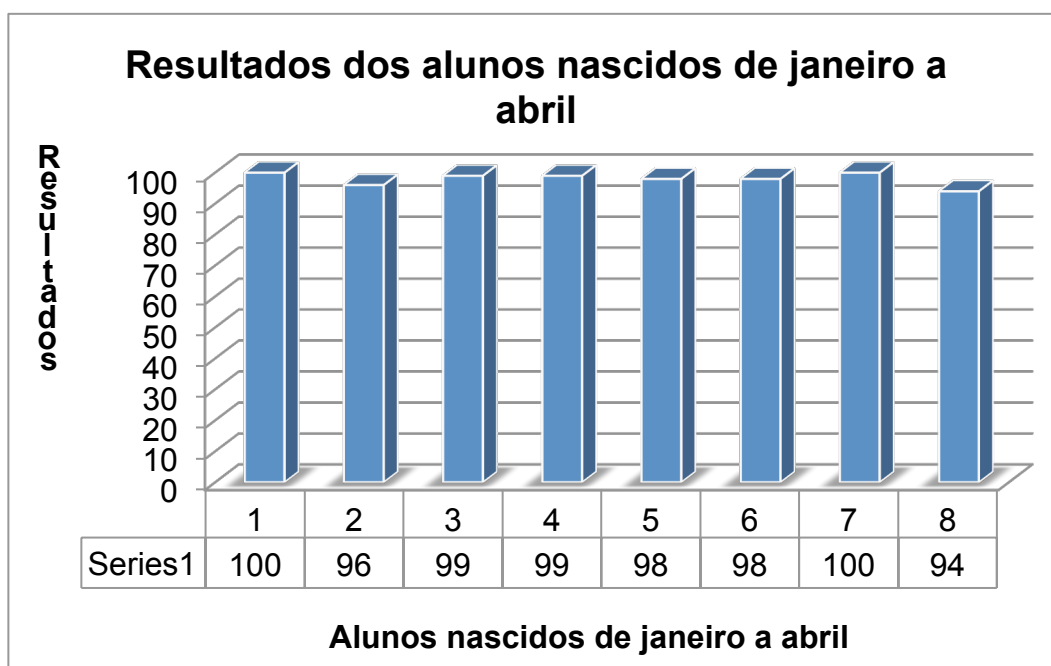
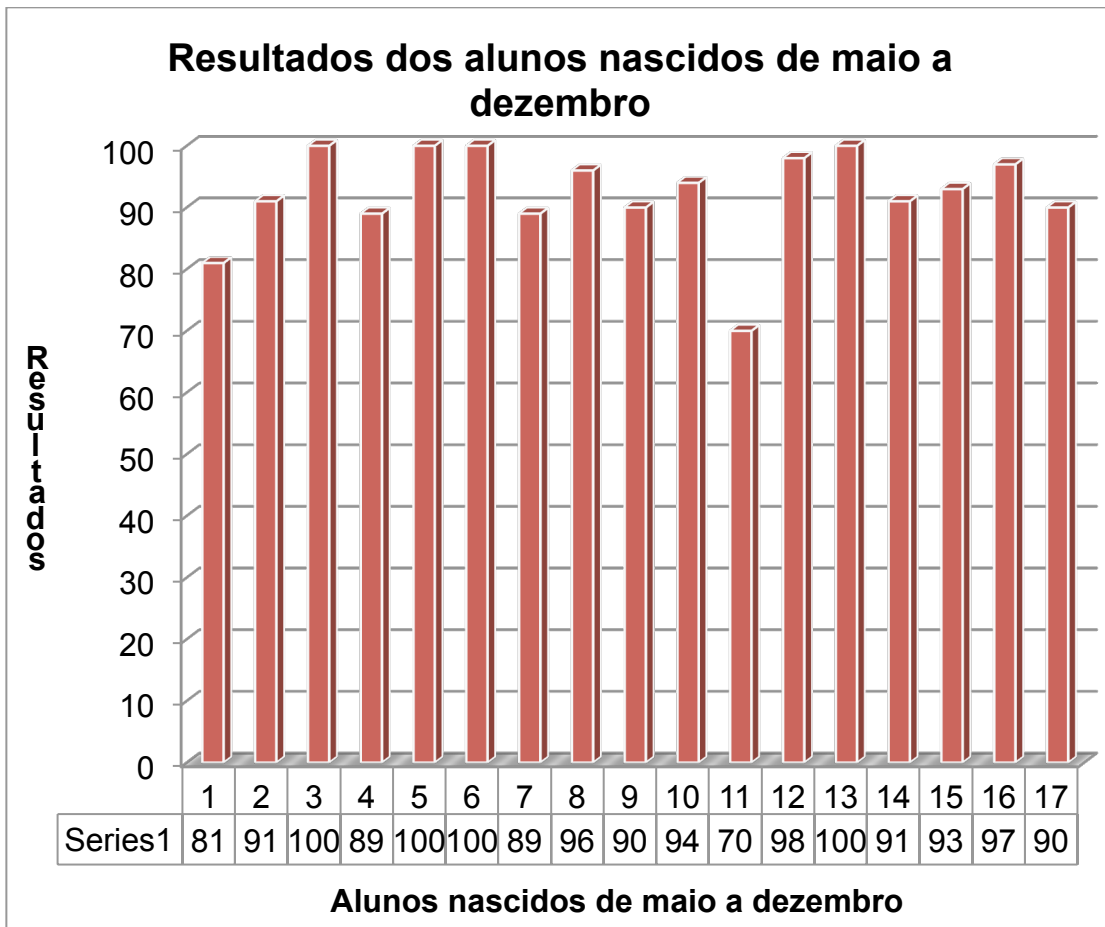


Gráfico 25: Resultados dos alunos nascidos de maio a dezembro



4.2.2. Avaliação geral dos resultados por níveis

No gráfico 26 encontram-se os resultados gerais por níveis, dados pelas 25 crianças. No gráfico 27 dá uma ideia sobre a média dos resultados por data de nascimento.

Assim, fazendo-se uma comparação entre os níveis pode dizer-se que, na globalidade as crianças atingiram as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica. O nível que merece alguma atenção é o nível E - Consciência/discriminação da presença da mesma sílaba no início ou no fim da palavra, em que se pode verificar alguns resultados abaixo de 3, levando-nos a concluir que esta temática deve ser mais trabalhada/explorada em contexto Pré – Escolar.

Gráfico 26: Análise geral de resultados

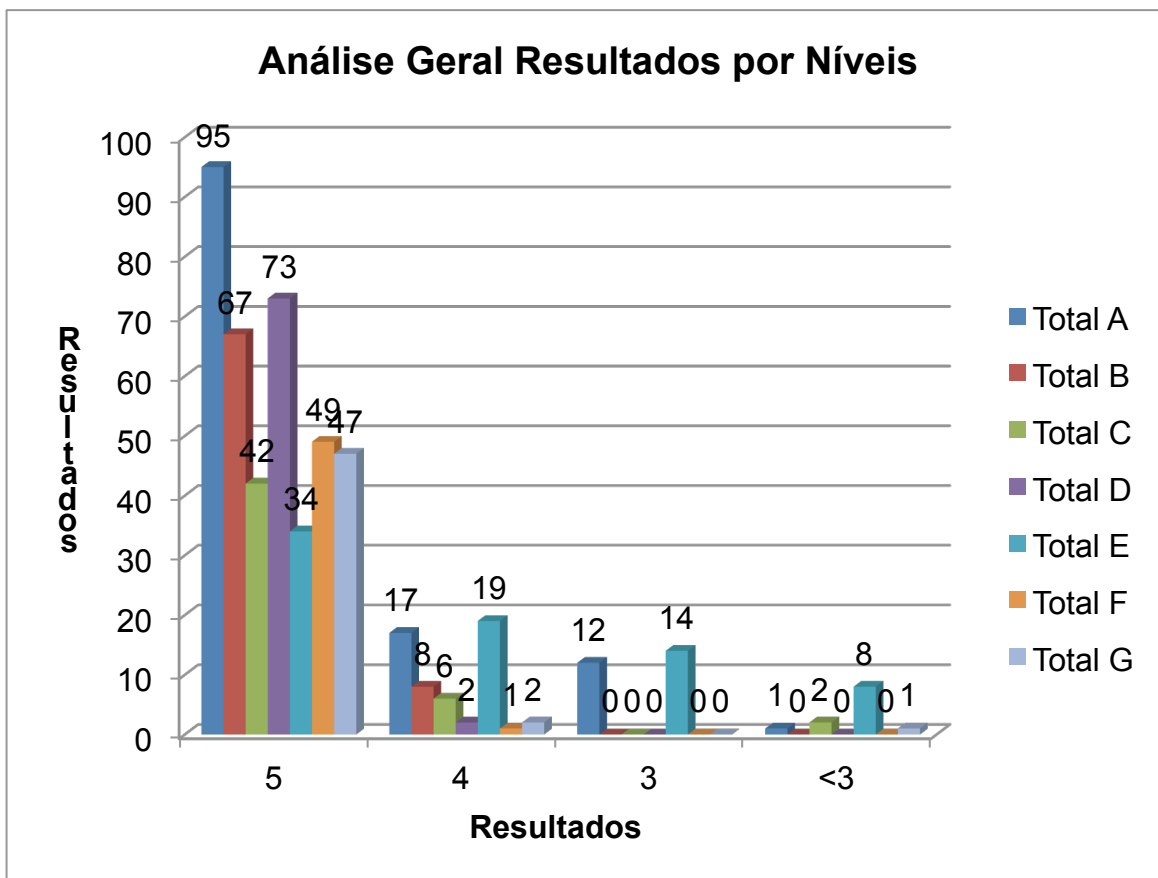
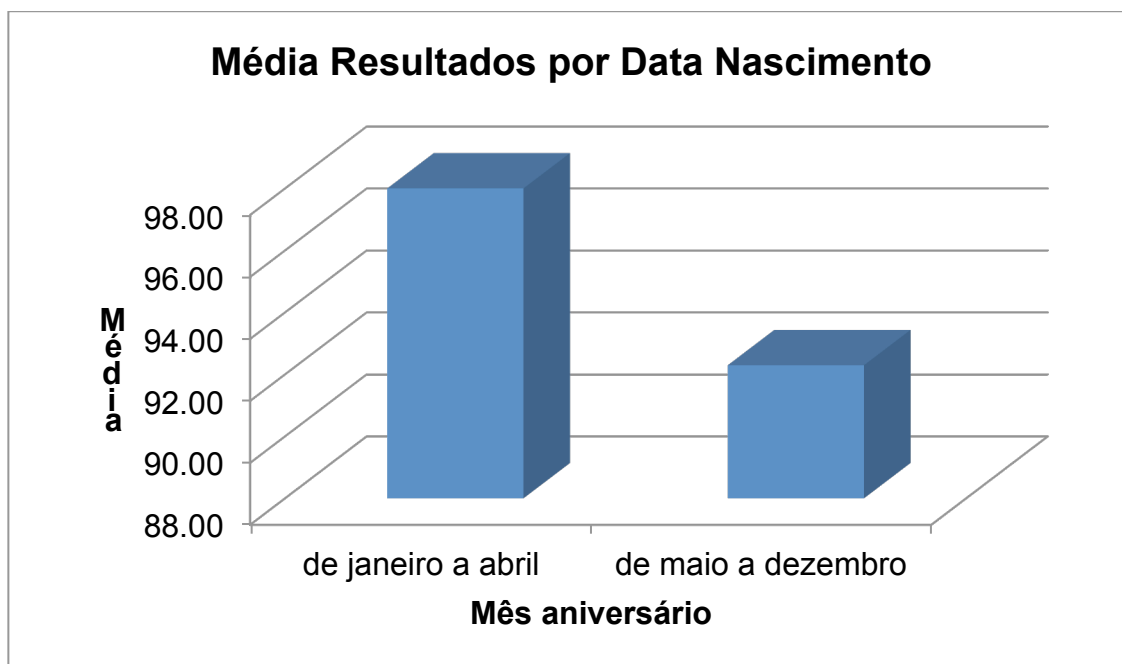


Gráfico 27: Média resultados por data nascimento



Capítulo 5 – Discussão dos resultados

Neste ponto do trabalho faz-se a discussão dos resultados mais relevantes para a compreensão do tema, procurando-se sempre estabelecer um paralelo com a revisão da literatura, de modo a dar-se resposta à questão de investigação: No final do Pré-Escolar as crianças atingiram as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica?

Assim, começa-se por referir que em termos de consciência rimática, o valor percentual mais significativo recaiu no agrupamento das palavras *faca/vaca*, ou seja, 92% das crianças responderam imediatamente ao solicitado, seguindo-se o agrupamento das palavras *casaco/macaco* de acordo com a rima (88%), *meia, baleia*, onde a maioria das crianças também respondeu de imediato, equivalendo a 5 pontos (72%), o que significa que conseguiram agrupar as palavras por rima, demonstrando consciência rimática.

No que concerne ao ponto 2 da consciência rimática, no qual solicitámos às crianças que descobrissem as palavras que rimam num provérbio, verificámos que 68% das crianças responderam imediatamente, o que se reverteu na pontuação máxima atribuída (5 pontos). Apurou-se analogamente que a maioria das crianças (60%) fez identificação rimática das palavras do provérbio “Em abril, águas mil”, tendo-lhes sido atribuídos 5 pontos.

Atendendo ao exposto, poder-se-á dizer que, na globalidade, as crianças demonstraram possuir consciência rimática. A identificação e produção de rimas são essenciais para fomentar a noção da existência de padrões fónicos que se relacionam por graus de semelhança (Rios, 2011). Como tal, o educador de infância deve proporcionar à criança momentos em que ela descubra sílabas com sons idênticos ou muito semelhantes, devendo ter o cuidado de separar coincidências fónicas de coincidências gráficas. Como se sabe, muitas vezes, a existência do mesmo grafema em dois vocábulos não corresponde a uma identificação fónica, nem o facto de duas palavras rimarem oralmente significa que tenham grafias idênticas. O reconhecimento da opacidade da língua potencia uma melhor competência ortográfica uma vez que a correspondência unívoca entre grafemas e sons em português não é produtiva (Sim-Sim, 1998).

Quanto à consciência da segmentação de palavras, a mesma foi avaliada em três alíneas – B1a *raposa*, B1b *galinheiro*, B1c *rei*. Solicitou-se às crianças para baterem palmas dividindo as palavras em sílabas. No que se refere à divisão silábica dos vocábulos *raposa* e *galinheiro*, com a ajuda de palmas, verificamos que todas as crianças (n=25; 100%) a realizaram de imediato. Já a divisão silábica da palavra *rei*, obteve-se um total de 68% de crianças a fazê-la de imediato, enquanto 32% fez a divisão silábica com hesitação.

Neste sentido, salienta-se que, como argumenta Lamprecht e Costa (2006), é importante trabalhar-se com as crianças a unidade central da consciência fonológica: a sílaba. O educador de infância deve orientar as crianças para a compreensão da sílaba como unidade estrutural da palavra, promovendo o desenvolvimento da consciência palavra, isto é, levando a criança a entender que os vocábulos não são uma entidade global, mas constituem-se com recurso a unidades menores. Como sabemos, por volta dos dois ou três anos de idade, a criança, caso seja estimulada, é capaz de completar sílabas omissas em palavras (Sim-Sim, 1998). Esta capacidade revela que a consciência silábica é precoce, sendo, por isso, útil desenvolvê-la desde cedo. Exercícios que tenham como base a divisão silábica são importantes, uma vez que a criança se apercebe que as palavras podem ser segmentadas.

Relativamente à consciência da reconstrução de palavras, a mesma foi avaliada através de duas alíneas: C1a (*castelo*) *te – lo – cas* e C1b (*carro*) *ca – rro*. Assim, apurou-se que a percentagem mais significativa foi a de 92% de crianças a dizer de imediato os pares de sílabas da palavra *carro* invertendo a ordem na palavra, partindo da imagem visualizada. Esta crianças reconstruíram a palavra e identificaram a respetiva imagem. Foi igualmente significativo o valor percentual obtido (76%) na atividade que englobava a reconstrução da palavra *castelo*, ou seja, mais de metade das crianças conseguiu reconstruir a palavra de imediato, ainda que 20% das crianças fez a reconstrução do mencionado vocábulo mas com alguma hesitação, traduzindo-se em 4 pontos.

Neste sentido, poder-se-á dizer que um outro aspeto merecedor de destaque para a compreensão da consciência fonológica é a percepção auditiva, a qual se afigura como o primeiro passo na cadeia de processamento da fala. A percepção dos sons, como a percepção visual, são processos não conscientes. De facto, não é possível ter consciência dos mecanismos visuais, mas sim das imagens que construímos através deles que reconhecemos como uma identidade, uma casa, um rosto, um objeto, uma cor. O mesmo se passa com os sons da fala. A percepção auditiva é inacessível à consciência, mas o produto dessa percepção é passível de consciencialização (Sim-Sim, 1998; Reis, 2011).

É interessante construir exercícios no âmbito da manipulação silábica, como a reconstrução de palavras, através da divisão silábica. Como foi referido na fundamentação teórica, o treino das unidades fonológicas deve ser gradual. Porém, para além disso, a forma como cada segmento é trabalhado deve também obedecer a fases distintas (Freitas & Santos, 2001). Estas etapas seguem de perto o desenvolvimento tipo da criança tendo em conta a sua maturidade cognitiva e o grau de abstração que é capaz de atingir. Assim, é essencial começar por identificar as unidades, segmentá-las e, posteriormente, manipulá-las.

No que concerne à consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala, constatou-se também que todas as crianças demonstraram possuir consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala, tendo predominado 96% das que conseguiram imediatamente construir sílabas, tendo-lhes sido atribuído 5 pontos. Estas conseguiram, sem qualquer hesitação, fazer a reconstrução de sílabas através de sons da fala, tendo como base a proposta (*A tarosa comeu as valinhas*) *A raposa comeu as galinhas*. Apurámos que todas as crianças (n=25; 100%) conseguiram fazer a reconstrução de sílabas através de sons da fala, a partir do exemplo: (*A trincesa mora no lalácio*) *A princesa mora no palácio*, sem qualquer hesitação.

Com base nos resultados apurados, poder-se-á dizer que as aprendizagens baseadas na exploração de carácter lúdico da linguagem são entendidas como “meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar, 1997, p. 67). Aqui encontramos a primeira referência às habilidades metalinguísticas ao nível do Pré-Escolar, mas não notamos grande intencionalidade de assumir a linguagem como objeto de atenção e manipulação. Se, por um lado, há determinadas habilidades linguísticas que a criança desenvolve naturalmente, por outro, há habilidades difíceis e até mesmo impossíveis de adquirir e desenvolver de forma espontânea. Referimo-nos concretamente à manipulação dos fonemas e reconstrução de sílabas através de sons da fala. É exigível, a este nível, algum trabalho intencional e explícito tendo em vista o desenvolvimento dessas capacidades metalinguísticas.

Os resultados deste estudo são demonstrativos de que as crianças em idade Pré-Escolar, em tarefas de segmentação e construção silábica, bem como em tarefas de reconstrução fonémica, denotam muitas capacidades, o que corrobora o referenciado por Rios (2011), que enfatiza o papel da estimulação linguística e metalinguística precoce.

No que se refere à discriminação da presença da mesma sílaba nas palavras *faca* – *fato* e *castelo*- *martelo*, constatou-se que 40% das crianças conseguiram fazê-la de imediato, o que se traduziu na pontuação máxima (5 pontos). Seguem-se as crianças que fizeram essa discriminação silábica, mas com hesitação (24%, respetivamente), correspondendo a 4 pontos. Contudo, observou-se que houve crianças cuja resposta estava emergente, mas necessitaram de incentivo, ou seja, recorremos a uma ligeira ajuda verbal, correspondendo a 3 pontos. Também houve casos em que as crianças não responderam e só realizaram a atividade perante exemplos similares e incentivo, sendo-lhes atribuídos 2 pontos. Salientamos que algumas crianças não conseguiram fazer a discriminação da presença da mesma sílaba nas palavras supramencionadas.

No que se refere à discriminação da presença da mesma sílaba nas palavras *carro* - *casa*, 60% das crianças conseguiu realizar esta tarefa de imediato; 24% fez essa discriminação mas com hesitação; 12% das crianças demonstraram que a resposta estava emergente, mas necessitaram de incentivo,

com ligeira ajuda verbal; uma criança não respondeu e só o fez perante exemplos similares e incentivo.

Ainda que algumas crianças tivessem revelado dificuldades na discriminação da presença da mesma sílaba nas palavras apresentadas, pode dizer-se que, na maioria dos casos, as crianças demonstraram ter consciência da estrutura sonora da palavra. Neste sentido, alude-se a Freitas et al. (2007), na medida em que os autores referem que a estrutura sonora da palavra está dividida em unidades fonológicas: as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas. Assim, tem de se trabalhar com as crianças precocemente para que as mesmas consigam isolar sílabas, revelando consciência silábica; isolar unidades dentro da sílaba, revelando consciência intrassilábica e isolar sons da fala, que se refere à consciência fonémica ou segmental.

Sim-Sim (1998) faz depender da consciência fonológica a capacidade de a criança descobrir e dominar o princípio alfabético, o qual tem de ser trabalho no Pré-Escolar. É que a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado.

Apresentámos diferentes frases e pedimos às crianças para acrescentarem ou retirarem palavras de acordo com as imagens apresentadas, formando novas frases, partindo de um exemplo. Com a realização desta atividade, verificou-se que quase todas as crianças (96%) conseguiram responder imediatamente, ou seja, formaram novas frases a partir do exemplo (*eu como a papa*) *colher*. Apenas uma criança (4%) o fez com hesitação. Todas as crianças (n=25; 100%) conseguiram de imediato acrescentar ou retirar palavras de acordo com as imagens apresentadas, formando novas frases, tendo como exemplo o enunciado: (*o rei anda a cavalo*) *castelo*. Verificámos que todas as crianças (n=25; 100%) conseguiram de imediato ordenar a frase *A maçã come a Joana*, evidenciando claramente que tinham consciência frásica. Quanto À frase *O figo dá a figueira*, 92% das crianças conseguiram de imediato ordená-la.

Estes resultados corroboram o que Albuquerque (2000), Lima (2000) e Rigolet (1998) referem acerca da capacidade que a criança adquire desde os 2 aos 5 anos de idade em termos de crescimento lexical, que lhe vai permitindo construir frases e passar de frases simples às frases complexas.

Ao longo do desenvolvimento, ocorre, segundo Lima (2000), uma fase em que as palavras são proferidas, pela criança, em função da sua intenção comunicativa emocional e afetiva, não respeitando qualquer regra gramatical. Progressivamente, a criança ordena as palavras e dá-lhes uma entoação suscitando o prenúncio de frases simples. A capacidade expressiva da criança é sempre posterior à compreensiva ou recetiva. Entre os dois e os seis anos vão surgindo as denominadas frases complexas. O aumento de palavras por frase e o uso de formas flexionadas marca a expansão do conhecimento sintático, quer em termos de regras de combinação de palavras, quer ao nível do domínio morfológico (da estrutura interna das palavras).

Por fim, alude-se aos resultados obtidos em relação à pontuação geral do grupo de crianças que fizeram 6 anos até maio, o que totaliza 8 crianças, e do grupo de crianças que fez os 6 anos em maio e após o mesmo mês, num total de 17 crianças. Deste modo, apurou-se que, na globalidade, as crianças com 6 anos de idade feitos até maio atingiram as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica, uma vez que a pontuação varia entre um máximo de 100 pontos e um mínimo de 94. Quanto ao outro grupo de crianças, fazendo-se uma leitura global, registou-se um máximo de 100 pontos para 4 crianças, tendo as restantes obtido uma pontuação que varia entre os 98 e os 71 pontos. Como tal poder-se-á dizer, à exceção da criança que obteve os 71 pontos e uma com 81 pontos, que as crianças de ambos os grupos revelam ter atingido as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica no *terminus* do Pré-Escolar.

Pelo exposto pode-se aferir que as hipóteses levantadas foram confirmadas.

Por tudo o que foi referido, urge sensibilizar e capacitar os educadores de infância para saberem lidar com o que os estudos dizem, ou seja, para a

realidade científica da relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita num sistema como o do português, isto é, num sistema alfabético em que “as letras representam as unidades fonémicas, o que permite através de um número limitado de símbolos representar por escrito todas as palavras de uma língua” (Silva 2003, p.126). É importante, sem dúvida, a valorização do ensino Pré-Escolar, encarando-o como uma fase crucial para a criança, pois é essencial potenciar o seu conhecimento sobre a linguagem para, sob o ponto de vista linguístico, aquando do ensino formal da leitura e da escrita, que ocorre por volta dos 6 anos com a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, o êxito na aprendizagem da leitura e da escrita seja facilitado.

Atenuar as dificuldades na fase incipiente da aprendizagem da leitura e da escrita passa por trabalhar de forma explícita e competente a consciência fonológica nas crianças em idade Pré-Escolar, porquanto as avaliações feitas a esse nível “predizem em muito seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura” (Adams 2006, p.20).

Neste sentido, e tendo em conta os dados apurados nesta investigação, pode dizer-se que, *grosso modo*, as crianças, antes do seu ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico, revelaram ter consciência de que as palavras são constituídas por unidades mínimas que são os fonemas e, simultaneamente, têm consciência das bases do princípio alfabético, ou seja, demonstraram saber que as letras nas palavras escritas representam fonemas.

Neste âmbito, o que as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar (1997) enunciam ao nível da promoção do desenvolvimento da consciência linguística nas crianças é referido de uma forma mais categórica nas Metas de Aprendizagem. Nestas encontramos uma maior intenção na promoção da linguagem oral, ultrapassando a consciência comunicativa. No documento sobre as Metas de Aprendizagem relativamente à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar é claro e preciso o que se espera no final da educação Pré-Escolar:

espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da língua escrita e no sucesso escolar. Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

Em suma, as crianças demonstraram ter atingido as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica, quer ao nível de rimas e aliterações, segmentação silábica de palavras, reconstrução de palavras por agregação de sílabas, reconstrução de sílabas por agregação de sons da fala (fonemas), identificação de palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba, supressão ou acrescentamento de sílabas a palavras, bem como demonstraram ter a noção de frase, isolando e contando palavras em frases.

Sob o nosso ponto de vista, este conjunto de metas é um passo crucial para situar as aprendizagens num *continuum*, porque são referenciados os pontos de aprendizagem anteriores à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta valorização da consciência fonológica vai ao encontro dos vários estudos cujos resultados são unânimes em considerarem que a consciência fonológica é fundamental para aprender a ler e a produzir escrita alfabética. Na verdade, as pesquisas mostram claramente que a consciência fonológica pode ser desenvolvida através do processo de ensino e aprendizagem, mais do que isso, que fazê-lo significa acelerar *a posteriori* a aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças.

Como salienta Galera et al. (2004), referenciado por Lopes MC “a su vez, se há comprovado la importância de trabajar, previa y simultáneamente al inicio del proceso de enseñanza lectoescritora, con materiales orales con el fin de facilitar dicho acceso” (2008, p.46).

Devemos concluir que a importância das atividades de treino específico no desenvolvimento da consciência fonológica assumem cada vez mais o destaque de diferentes autores, como sublinhamos ao longo do nosso trabalho, mas não queremos deixar de enfatizar mais Lopes MC “as capacidades fonológicas não são uma simples consequência do crescimento cognitivo, mas requerem

exercícios ou atividades que explicitamente chamem a atenção para as unidades segmentadas da fala” (2008, p.53).

Conclusão

O presente trabalho de investigação contribuiu para uma ampliação de conhecimentos a diferentes níveis, tais como: profissionais, académicos e investigativos, sem menosprezar a dimensão pessoal e social aí contida.

Profissionalmente permitiu o aprofundar de conhecimentos ao nível do desenvolvimento da linguagem e da aquisição da consciência fonológica em crianças com 5 anos de idade. Possibilitou-nos igualmente reequacionar modos de ação pedagógica.

Em termos académicos possibilitou-nos consolidar conhecimentos teórico-práticos sustentados cientificamente que nos permitiram agir com maior segurança no trabalho a ser desenvolvido com as crianças para que as mesmas consigam desenvolver a consciência fonológica em contexto Pré-Escolar, sendo este um processo facilitador da emergência da leitura/escrita, com repercussões positivas no ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na dimensão investigativa, o presente trabalho pretendeu encontrar respostas para a questão traçada inicialmente e que agora se recorda, reflete e disseca: “No final do Pré-Escolar as crianças atingiram as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica?”.

Para respondermos a essa questão e aos objetivos que lhe subjazem, recorreremos uma metodologia quantitativa, que se prendeu com o estudo exploratório, na medida em que acompanhámos o trajeto de um grupo de vinte cinco crianças que nos era próximo e acessível. Através da aplicação do “Teste de Identificação da Consciência Fonológica no Pré-Escolar”, concluímos que, ao nível da consciência rimática, as crianças tiveram mais dificuldades na identificação rimática das palavras do provérbio “Em abril, águas mil” e no enunciado “O cão rebentou o balão”. Contudo, na globalidade, apurou-se que as crianças possuem consciência rimática.

Quanto à consciência da segmentação de palavras, concluiu-se apurou-se que as crianças revelaram mais dificuldades na divisão silábica da palavra *rei*, o que foi feito por algumas delas com o auxílio de palmas. Concluiu-se igualmente

que todas as crianças conseguiram fazer de imediato a divisão silábica das palavras *raposa* e *galinheiro*. No que concerne à consciência da reconstrução de palavras, pode dizer-se que a que mais ofereceu dificuldades a algumas crianças foi a reconstrução do vocábulo *castelo*, onde algumas a fizeram com alguma hesitação e/ou com exemplos e ajuda verbal. A maioria das crianças conseguiu fazer de imediato a reconstrução da palavra *carro*. Verificou-se que, na globalidade, as crianças demonstraram possuir consciência da reconstrução de sílabas através de sons de fala.

Quanto à consciência/discriminação da presença da mesma sílaba no início ou no fim da palavra, constituiu-se numa atividade onde se registam mais dificuldades. Assim, concluiu-se que a discriminação da presença da mesma sílaba nas palavras *faca* – *fato* foi a que mais dificuldades as crianças revelaram, na medida em que houve crianças a fazê-la com hesitação, outras tinham a resposta, estava emergente, mas necessitaram de incentivo, ou seja, necessitaram de ligeira ajuda verbal, bem como houve crianças que não responderam e só realizaram a atividade perante exemplos similares e incentivo. Também se verificou que algumas crianças não conseguiram fazer a discriminação da presença da mesma sílaba nas referidas palavras.

Constatou-se que a maioria das crianças não teve qualquer dificuldade em suprimir ou acrescentar palavras em frases. Os resultados obtidos demonstraram que a atividade relativa à consciência frásica não ofereceu, na globalidade, dificuldades às crianças, pois apenas uma criança é que resolveu a atividade com alguma hesitação ao ordenar a frase *A maçã come a Joana*.

Face a estes resultados, pode afirmar-se que o grupo de crianças estudado, no final do Pré-Escolar, atingiram as metas preconizadas relativamente à consciência fonológica. Assim, refere-se que é importante o desenvolvimento da consciência fonológica no Pré-Escolar, tendo-se sempre em conta o ritmo de aprendizagem de cada criança e a sua maturação cognitiva.

Ao realizarmos este estudo exploratório surgiram algumas limitações, tais como: amostra limitada; escassez de estudos e testes aferidos no domínio da

consciência fonológica; dificuldades na elaboração do teste, ou melhor dizendo, na seleção dos itens, no conjunto das metas propostas pelo Ministério de Educação no âmbito do Pré-Escolar. Contudo, assinala-se que, relativamente ao comportamento da amostra, todas as crianças aderiram ao teste com elevado grau de satisfação, traduzindo-se em motivação para a realização das atividades propostas.

Com base em tudo quanto foi referido neste trabalho e tendo-se em conta essencialmente os resultados encontrados, sugere-se que haja maior envolvimento dos encarregados de educação na temática da consciência fonológica.

Termina-se com o desejo de que este estudo possa motivar outros profissionais para futuras investigações mais estruturadas, sugerindo-se também, a realização de um estudo longitudinal comparando e comprovando o impacto da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita.

Bibliografía

- Acosta, M. V., Moreno, A., Ramon, V., Quintana, A. & Espino, O. (2003). *A Avaliação da Linguagem. Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. S. Paulo: Livraria Editora.
- Adams, M., Fooran B., I. Lundberg & Beeler T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Aimard, Paule (1986). *A Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Alves, D., Freitas, M. J., & Costa, T. (2007). *PNEP - O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação
- Albuquerque, Fátima (2000). *À Descoberta da Palavra Redondinha. A Linguagem na Primeira Infância*. Porto: Porto Editora
- Barbosa, Jorge Morais (1994) *Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do Português*. Coimbra: Almedina
- Barbosa, T. (1994). *Memória operacional fonológica, consciência fonológica e linguagem nas dificuldades de alfabetização*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.
- Borges, Maria Isolina Pinto (1987). *Introdução à Psicologia de Desenvolvimento*. Porto: Jornal de Psicologia
- Castro, Caldas, A (2000). *A herança de Joseph Gall. O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGraw-Hill
- Castro, São Luís & Gomes, Inês (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República — I Série-A 5569*.
- Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Lisboa: Círculo de Leitores, (2003).

- Elliot, A. J. (1981). *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ferreiro, E., (1997). *Reflexão sobre Alfabetização*. Porto: Editora Autores Associados. Cortez Editora.
- Freitas, M. J. & Santos A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri/APL.
- Freitas, Maria João, Alves, Dina & Costa, Teresa (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação
- Fonseca, Vítor da & Mendes, Nelson (1988). *Escola, Escola, Quem És Tu?*. Lisboa: Editorial Notícias
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gleason, J. & Ratner, N. (1999). *Psicolinguística*. Mc Graw Hill.
- Gromer, B. & Weiss, M. (1996). *Dire, Écrire*. Paris: Armand Colin.
- Guimarães, S.R.K. (2003). *Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O papel das Habilidades Metalinguísticas*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 19, 1: 33-45.
- Hohmann, Mary, Banet, Bernard & Weikart, David P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunica%C3%A7%C3%A3o>.
- <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>.

- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, M., Mcgregor, K. & Thompson, C. (2000). *Early lexical developmet in English- and Korean-speaking children: language-general and language-specific patterns*. *Journal of Child Language*, 27: 225-254.
- Lamprecht, R. & Costa, A. (2006). *Phonemic awareness in young children: a classroom curriculum*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lamprecht, R. et al. (2004). *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre, Artmed.
- Lentin, Laurence (1990). *A Linguagem Oral Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lentin, Laurance (1998). *Du Parler au Lire Interaction entre L'adult et L'enfant*. Paris : ESF éditeur. 9 édition.
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM.
- Lima, R. (2006). *Avaliação da Fonologia Infantil. Dados de uma Prova*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lopes, F. (2004). *O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7: 241-243.
- Lopes, A.S.S. (2012). *Leitura de Palavras e Pseudopalavras nas Dificuldades da Leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, Maria Celeste Sousa (2008). *Dificuldades De Aprendizagem Escolar na Mestria Do Código Escrito*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mafra, Andréa (2003). *Dificuldade de Aprendizagem*. [em linha]. Disponível em http://www.geocities.com/andrea_mafra/aprendizagem.htm [consultado em 08/06/2013].
- Magalhães, Maria de Lurdes (2002). *Contar Histórias*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho.
- Malmeberg, Bertil (1954). *A Fonética*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Martins, M. & Niza, S. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morais, J. & Kolinsky, R. (1994) *Literacy and cognition change*. In M. Snowling & C. Hulme (eds.) *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 23-45.
- Morais, José (1997). *A Arte de Ler 3– Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edição Cosmos.
- Nascimento, L.C. (2009). *Habilidades Auditivas e Consciência Fonológica: da teoria à prática*. São Paulo: Pró-Fono.
- Niza, S., Rosa Niza, L., Santana, L., Soares, J. & Martins, M A Neves (1998). *Criar o Gosto Pela Escrita Formação de Professores*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Peña-Casanova. (1994). *Introducion a la Patologia Terapeutica del Leuguaje*. Barcelona: Masson.

- Piaget, Jean (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes editores.
- Piaget, J. (1989). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Brasil: Martins Fontes Editora Lda.
- Pinto, Amâncio da Costa (2011) *Psicologia da Aprendizagem e Memória*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Pinto, Maria da Graça L. Castro (1998) *Saber Viver a Linguagem – Um desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, José Augusto da Silva (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Reymond - River , Berthe (1975). *O Desenvolvimento Social da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.
- Richelle, M. (1976). *A Aquisição da Linguagem*. Bruxelas: Dessart et Mardaya Editores.
- Rigolet, Sylviane Angèle Neves (1997). *Leitura do Mundo. Leitura de Livros*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, Sylviane Angèle Neves (1998). *Para uma aquisição precoce e Optimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rios, Catarina (Maio de 2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psico&Soma.
- Rodari, Gianni (Fevereiro de 2004). *Gramática da fantasia*. Lisboa: Caminho.
- Rosa, João (Fevereiro de 1994). *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Schaff, Adam (1964). *Linguagem e Conhecimento*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Sequeira, F, Sim-Sim, I (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A.C.C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético. Coleção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, Ana Mateus (2011). *Desenvolvimento Infantil – As competências e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 2 anos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sim-Sim, D. I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: D.E.B./M.E.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim- Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes. C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção Global de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Slater, Alan & Muir, Darwin (2004). *Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Smit, A. B. (2004). *Articulation and Phonology Resource Guide for School-Age Children and Adults*. Nova Iorque: Thomson Delmar Learning.
- Smith, Peter K. e Cowie, Helen & Bades, Mark (1998). *Compreender o desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R.E. (1998). *Case studies. Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage.
- Vasconcelos, Teresa Maria Sena (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, Teresa (Setembro de 1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, Teresa (Junho de 2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Vaz-Freixo, M. J. (2006). *Teorias e Modelos de Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vaz-Freixo, M.J. (2011). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Viana, Fernanda Leopoldina Parente (Dezembro de 2002). *Da Linguagem Oral à Leitura, Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, Fernanda Leopoldina (2002). *Melhor Falar Para Melhor Ler Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança – U. M.

Viana, F. L. (2000). REEL – *Escala de Avaliação da Linguagem Receptiva – Expressiva*. Versão Traduzida para Estudo: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

Zorzi, J.L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre, ArtMed.

Anexos

Anexo 1

Metas de aprendizagem

Domínio: Consciência Fonológica
<i>Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança produz rimas e aliterações.</i>
<i>Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras.</i>
<i>Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói palavras por agregação de sílabas.</i>
<i>Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).</i>
<i>Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.</i>
<i>Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança suprime ou acrescenta sílabas a palavras.</i>
<i>Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança isola e conta palavras em frases.</i>
Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras
<i>Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.</i>
<i>Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra.</i>
<i>Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.</i>
<i>Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).</i>
<i>Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta).</i>
<i>Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome.</i>
<i>Meta Final 14) No final da educação pré-escolar, a criança produz escrita silábica (e.g.:para gato; para bota).</i>
Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas
<i>Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança sabe como pegar correctamente num livro.</i>
<i>Meta Final 16) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.</i>
<i>Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.</i>

<i>Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direccional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).</i>
<i>Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança atribui significado à escrita em contexto.</i>
<i>Meta Final 20) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético).</i>
<i>Meta Final 21) No final da educação pré-escolar, a criança sabe orientar um rótulo sem desenhos.</i>
<i>Meta Final 22) No final da educação pré-escolar, a criança distingue letras de números.</i>
<i>Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.</i>
<i>Meta Final 24) No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias).</i>
<i>Meta Final 25) No final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.</i>
Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal
<i>Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</i>
<i>Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.</i>
<i>Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis.</i>
<i>Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.</i>
<i>Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.</i>
<i>Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objectos e acções.</i>
<i>Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.</i>
<i>Meta Final 33) No final da educação pré-escolar, a criança inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.</i>
<i>Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.</i>
<i>Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</i>
<i>Meta Final 36) No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções.</i>

Pré teste de identificação da consciência fonológica no pré-escolar

A - A criança tem consciência de rima

1. Apresentar à criança diferentes imagens e pedir que as agrupe em função da rima.

Ex: pão, balão,

Meia, teia, baleia

Casaco, macaco, cão

Saca, faca, vaca

Borboleta, copo, tesoura

2. Dizer três provérbios e a criança deve descobrir as palavras que rimam.

Ex: “Março marçagão, manhã de inverno e tarde de verão”

“Galinha cantadeira é pouco poedeira”

“Em Abril, águas mil”

B – A criança tem consciência da segmentação de palavras

1. Pedir à criança para bater palmas dividindo a palavra em sílabas.

Ex: Nome da criança

Raposa

Biblioteca

Rei

C - A criança tem consciência da reconstrução de palavras

1. Trocar a ordem das sílabas na palavra e esperar que a criança as ordene adivinhe a palavra.

Ex: (lápiz) pis – lá / lá - pis

a) (castelo) te – lo – cas

b) (carro) rro – ca

D - A criança tem consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala

1. Brincar com a criança, dando exemplo de frases com palavras absurdas incentivando-as a construir sílabas.

Ex: (O cacaco come tananas) O macaco come bananas

a) (A Tarolina está a tintar) A Carolina está a pintar

b) (A tarosa comeu as valinhas) A raposa comeu as galinhas

c) (A trincesa mora no lalácio) A princesa mora no palácio

E - A criança tem consciência/discrimina a presença da mesma sílaba no início ou no fim da palavra

1. Apresentar à criança diferentes imagens e pedir que discrimine a presença da mesma sílaba em diferentes palavras.

Ex: sapato, sapo

- a) Faca – fato
- b) Castelo – martelo
- c) Carro – casa

F – A criança suprime ou acrescenta palavras na frase

1. Apresentar diferentes frases e pedir à criança para acrescentar ou retirar palavras de acordo com as imagens apresentadas, formando novas frases.

Ex: (eu vou á escola) carro: (eu vou á escola) carro

- a) (eu como a papa) colher
- b) (o rei vai a cavalo) castelo

G - A criança tem consciência de frase

1. Apresentar frases desestruturadas e pedir à criança para as ordenar.

Ex: O frio tem João

A maçã come a Joana

O figo dá a figueira

Anexo 3

Imagens apresentadas no pré-teste e que não constam do teste de identificação da consciência fonológica





Anexo 4

Teste de identificação da consciência fonológica no pré-escolar

A - A criança tem consciência de rima

1. Apresentar à criança diferentes imagens e pedir que as agrupe em função da rima.

Ex: pão, balão,

- a) Meia, baleia
- b) Casaco, macaco
- c) Faca, vaca

2. Dizer dois provérbios e a criança deve descobrir as palavras que rimam.

Ex: “Março marçagão, manhã de inverno e tarde de verão”

- a) “Setembro molhado, figo estragado”
- b) “Em Abril, águas mil”

B – A criança tem consciência da segmentação de palavras

1. Pedir à criança para bater palmas dividindo a palavra em sílabas.

Ex: nome da criança

- a) Raposa
- b) Galinheiro
- c) Rei

C - A criança tem consciência da reconstrução de palavras

1. Apresentar à criança diferentes imagens. Trocar a ordem das sílabas na palavra e esperar que a criança as ordene e adivinhe a palavra, identificando a respectiva imagem.

Ex: (lápis) pis – lá

- a) (castelo) te – lo – cas
- b) (carro) ca – rro

D - A criança tem consciência da reconstrução de sílabas através de sons da fala

1. Brincar com a criança, dando exemplo de frases com palavras absurdas incentivando-as a construir sílabas.

Ex: (O cacaco come tananas) O macaco come bananas

- d) (A Tarolina está a tintar) A Carolina está a pintar
- e) (A tarosa comeu as valinhas) A raposa comeu as galinhas
- f) (A trincesa mora no lalácio) A princesa mora no palácio

E - A criança tem consciência/discrimina a presença da mesma sílaba no início ou no fim da palavra

1. Apresentar à criança diferentes imagens e pedir que discrimine a presença da mesma sílaba em diferentes palavras.

Ex: sapato, sapo

- d) Faca – fato
- e) Castelo – martelo
- f) Carro - casa

F – A criança suprime ou acrescenta palavras na frase

1. Apresentar diferentes frases e pedir à criança para acrescentar ou retirar palavras de acordo com as imagens apresentadas, formando novas frases.

Ex: (eu vou á escola) carro

- c) (eu como a papa) colher
- d) (o rei vai a cavalo) castelo

G - A criança tem consciência de frase

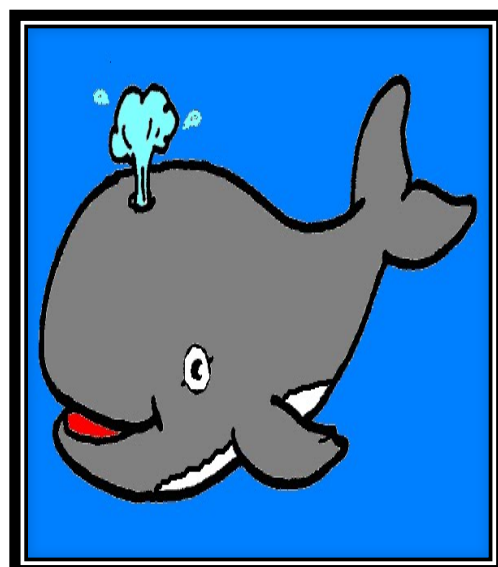
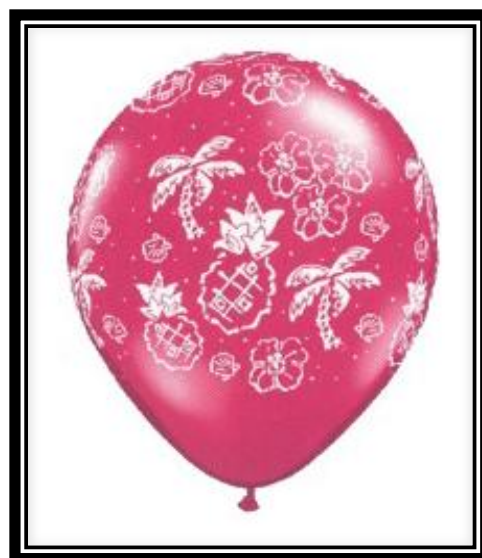
1. Apresentar frases desestruturadas e pedir à criança para as ordenar.

Ex: O frio tem João

- a) A maçã come a Joana
- b) O figo dá a figueira

Imagens apresentadas no teste de identificação da consciência fonológica

A.1- A criança tem consciência de rima





C.1- A criança tem consciência da reconstrução de palavras



E.1- A criança tem consciência/discrimina a presença da mesma sílaba no início ou no fim da palavra





F.1- A criança suprime ou acrescenta palavras na frase



Anexo 6

Lista de crianças

Nº	Data Nascimento
1	02-01-2006
2	13-01-2006
3	14-01-2006
4	31-01-2006
5	09-02-2006
6	22-02-2006
7	06-03-2006
8	24-04-2006
9	09-05-2006
10	16-05-2006
11	08-06-2006
12	12-06-2006
13	23-06-2006
14	28-06-2006
15	04-07-2006
16	07-07-2006
17	09-07-2006
18	15-08-2006
19	18-08-2006
20	14-09-2006
21	13-10-2006
22	14-11-2006
23	29-11-2006
24	30-11-2006
25	06-12-2006

Anexo 7

Resultados gerais

Nº	Data Nascimento	A					B			C		D			E			F		G		TOTAL
		A1a)	A1b)	A1c)	A2a)	A2b)	B1a)	B1b)	B1c)	C1a)	C1b)	D1a)	D1b)	D1c)	E1a)	E1b)	E1c)	F1a)	F1b)	G1a)	G1b)	
		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
1	02-01-2006	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
2	13-01-2006	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	96
3	14-01-2006	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	99
4	31-01-2006	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	99
5	09-02-2006	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	98
6	22-02-2006	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	98
7	06-03-2006	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
8	24-04-2006	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	2	4	4	5	5	5	5	94
9	09-05-2006	3	4	5	3	3	5	5	4	4	5	5	5	5	2	3	3	5	5	5	2	81
10	16-05-2006	5	5	5	3	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	3	4	4	5	5	5	91
11	08-06-2006	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
12	12-06-2006	4	5	5	3	4	5	5	4	5	5	5	4	5	3	3	4	5	5	5	5	89
13	23-06-2006	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
14	28-06-2006	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
15	04-07-2006	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	0	2	4	5	5	5	5	89
16	07-07-2006	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	96
17	09-07-2006	3	4	4	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	90
18	15-08-2006	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	4	5	5	5	5	94
19	18-08-2006	3	4	4	2	3	5	5	4	2	2	4	5	5	0	2	2	5	5	4	4	70
20	14-09-2006	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	98
21	13-10-2006	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
22	14-11-2006	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	3	3	3	5	5	5	5	91
23	29-11-2006	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	5	5	5	93
24	30-11-2006	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	97
25	06-12-2006	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	2	3	3	5	5	5	5	90
	Totais	115	122	123	109	112	125	125	117	117	121	124	124	125	91	99	110	124	125	124	121	
	Média Nível	4,65					4,89			4,76		4,973			4,00			4,98		4,90		