

2009

Joana Isabel de Brito Paulino

Consciência fonológica. Implicações na aprendizagem da leitura

Consciência fonológica

Implicações na aprendizagem da leitura

Joana Paulino

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra
2009*

Joana Isabel de Brito Paulino

Consciência fonológica

Implicações na aprendizagem da leitura

Dissertação de Mestrado em
Ciências da Educação, área de
Especialização em Psicologia
da Educação, apresentada
à Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra e
realizada sob a orientação da
Professora Doutora Maria
Isabel Ferraz Festas

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra
2009

Capa

Menina a ler, 1860 - autor desconhecido

*É preciso fazer compreender à criança que a leitura
é o mais movimentado, o mais variado,
o mais engraçado dos mundos.*

Alceu Amoroso Lima

Chegando ao final desta caminhada, que foi muito importante para mim, tanto a nível pessoal como profissional, gostaria de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram, de forma directa e indirecta, a tornar este projecto uma realidade.

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas que, desde o primeiro momento, se mostrou disponível para me ajudar e orientar numa investigação na minha área de eleição – o ensino da leitura.

Agradeço, igualmente, a todos os docentes, Encarregados de Educação e alunos que aceitaram colaborar comigo neste estudo.

À Anabela, à Vera e à Liliana pela preciosa ajuda na recolha, tratamento informático e interpretação dos dados.

À Isabel, que me ajudou a tornar a tese mais bonita.

Um agradecimento particular às Professoras Luísa Quintela e Paula Coelho pela disponibilidade na tradução do Resumo para Francês e Inglês, respectivamente.

Aos meus familiares, em especial pais e irmão pelo carinho, força e apoio que me deram ao longo destes meses. Ao Nuno que, com o seu companheirismo, me apoiou nas etapas mais difíceis.

Agradeço, de igual modo, aos meus amigos, colegas de trabalho e de mestrado que me incentivaram sempre a não desistir desta investigação, nos momentos de maior ansiedade.

A todos vós expresso a minha gratidão!

Índice Geral

Introdução	1
Componente teórica	
Capítulo 1	6
Consciência fonológica	6
1.1. Concepções infantis sobre a linguagem escrita	
1.2. O conceito	11
1.3. Níveis de consciência fonológica	13
1.4. Avaliação da consciência fonológica	15
Capítulo 2	21
Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita	21
2.1. Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: qual a direcção?	21
2.2. Consciência fonológica como consequência da aprendizagem da leitura	22
2.3. Consciência fonológica como causa da aprendizagem da leitura	25
2.4. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: uma relação recíproca	27
Capítulo 3	30
Os métodos de iniciação à leitura	30
3.1. Os métodos sintéticos	30
3.2. Os métodos analíticos/globais e os modelos descendentes	35
3.3. A superioridade do método fónico	41
Trabalho empírico	
Capítulo 4	44
Enquadramento metodológico e resultados do estudo empírico	44
4.1. Método	44
4.1.1. Objectivo	44
4.1.2. Hipóteses	45

4.1.3. Tipo de estudo	45
4.1.4. Amostra	45
4.1.5. Instrumentos	49
4.1.6. Procedimentos	51
4.1.7. Apresentação dos resultados	52
4.1.7.1. Análise descritiva dos resultados das Provas Fonológicas	54
4.1.7.2. Análise descritiva dos resultados do Teste de Leitura	65
4.1.7.3. Análise correlacional	74
Capítulo 5	78
Discussão de resultados	78
Conclusão	85
Bibliografia	89
Anexos	
Anexo 1 Autorização dos Encarregados de Educação	
Anexo 2 Guião para a aplicação da Bateria de Provas Fonológicas	
Anexo 3 Bateria de Provas Fonológicas	
Anexo 4 Grelhas de registo dos resultados das Provas Fonológicas	
Anexo 5 Guião para a aplicação da Prova de Leitura	
Anexo 6 Prova de Leitura	

Índice de Quadros

Quadro I	Distribuição dos sujeitos segundo o sexo	45
Quadro II	Distribuição dos sujeitos segundo intervalos de idade	46
Quadro III	Distribuição dos sujeitos segundo a frequência do Jardim-de-Infância	47
Quadro IV	Caracterização das turmas	47
Quadro V	Análise descritiva dos resultados das provas fonológicas	54
Quadro VI	Classificação com base na sílaba inicial	55
Quadro VII	Classificação com base na sílaba inicial em função da variável idade	56
Quadro VIII	Classificação com base na sílaba inicial em função da variável sexo	56
Quadro IX	Classificação com base na sílaba inicial em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”	56
Quadro X	Classificação com base no fonema inicial	57
Quadro XI	Classificação com base no fonema inicial em função da variável idade	57
Quadro XII	Classificação com base no fonema inicial em função da variável sexo	58
Quadro XIII	Classificação com base no fonema inicial em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”	58
Quadro XIV	Manipulação da sílaba inicial	59
Quadro XV	Manipulação da sílaba inicial em função da variável idade	59
Quadro XVI	Manipulação da sílaba inicial em função da variável sexo	60
Quadro XVII	Manipulação da sílaba inicial em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”	60
Quadro XVIII	Manipulação do fonema inicial	61
Quadro XIX	Manipulação do fonema inicial em função da variável idade	61
Quadro XX	Manipulação do fonema inicial em função da variável sexo	61
Quadro XXI	Manipulação do fonema inicial em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”	62
Quadro XXII	Análise silábica	62
Quadro XXIII	Análise silábica em função da variável idade	63
Quadro XXIV	Análise silábica em função da variável sexo	63

Quadro XXV	Análise silábica em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”	63
Quadro XXVI	Análise fonémica	64
Quadro XXVII	Análise fonémica em função da variável idade	64
Quadro XXVIII	Análise fonémica em função da variável sexo	65
Quadro XXIX	Análise fonémica em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”	65
Quadro XXX	Teste de leitura - classificação total	66
Quadro XXXI	Teste de leitura - classificação total em função da variável idade	66
Quadro XXXII	Teste de leitura - classificação total em função da variável sexo	67
Quadro XXXIII	Teste de leitura - classificação total em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”	67
Quadro XXXIV	Teste de leitura - 1ª parte	68
Quadro XXXV	Teste de leitura - 1ª parte em função da variável idade	68
Quadro XXXVI	Teste de leitura - 1ª parte em função da variável sexo	68
Quadro XXXVII	Teste de leitura - 1ª parte em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”	69
Quadro XXXVIII	Teste de leitura - 1ª parte A	69
Quadro XXXIX	Teste de leitura - 1ª parte A em função da variável idade	70
Quadro XL	Teste de leitura - 1ª parte A em função da variável sexo	70
Quadro XLI	Teste de leitura - 1ª parte A em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”	70
Quadro XLII	Teste de leitura - 1ª parte B	71
Quadro XLIII	Teste de leitura - 1ª parte B em função da variável idade	71
Quadro XLIV	Teste de leitura - 1ª parte B em função da variável sexo	72
Quadro XLV	Teste de leitura - 1ª parte B em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”	72
Quadro XLVI	Teste de leitura - 2ª parte	73
Quadro XLVII	Teste de leitura - 2ª parte em função da variável idade	73
Quadro XLVIII	Teste de leitura - 2ª parte em função da variável sexo	73
Quadro XLIX	Teste de leitura - 2ª parte em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”	74
Quadro L	Coeficiente de correlação (r) entre o total das provas fonológicas e o total do teste de leitura	74
Quadro LI	Coeficiente de correlação (r) entre o total do teste de leitura e cada uma das provas fonológicas	75

Quadro LII	Matriz de correlações entre as diversas provas fonológicas	75
Quadro LIII	Matriz de correlações entre as diferentes partes do teste de leitura	76
Quadro LIV	Coefficiente de correlação (r) entre os resultados do teste de leitura e as provas fonológicas relacionadas com a sílaba e com o fonema	76
Quadro LV	Coefficiente de correlação (r) entre os resultados do teste de leitura e as diferentes tarefas das provas fonológicas	77

Índice de Figuras

Figura 1	Constituição silábica	14
Figura 2	Representação da sílaba num modelo de “Ataque – Rima”	14
Figura 3	Caracterização da amostra em função das variáveis sexo e idade	46

RESUMO

O domínio da leitura é essencial para a sobrevivência na sociedade actual. Estudos recentes continuam a evidenciar os baixos níveis de literacia da população portuguesa. Tais resultados têm ocasionado diversas iniciativas e programas com o propósito de identificar as suas principais causas e apontar estratégias para melhorar este panorama.

Neste âmbito, vários investigadores têm-se debruçado sobre um construto que assumem ser crucial para garantir o sucesso na aprendizagem desta competência – a consciência fonológica.

Esta dissertação procurou verificar a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Compreende duas partes: uma, teórica; outra de trabalho empírico. A primeira desenvolve-se em três capítulos, nos quais é feita a revisão da literatura sobre o conceito de consciência fonológica, a sua relação com a aprendizagem da leitura e os métodos de ensino desta competência. Na segunda parte, apresentamos um estudo correlacional, não experimental.

Especificamente, pretendeu-se saber se o conhecimento fonológico das crianças no início do 1º ano de escolaridade pode prever o seu sucesso/insucesso na aprendizagem da leitura, no final desse ano lectivo.

A variável consciência fonológica foi avaliada através da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002), constituída por seis subprovas. Para a avaliação da segunda variável – a aprendizagem da leitura – recorremos à Prova de Leitura utilizada no estudo de Margarida Martins (1996).

A amostra envolveu 100 crianças (38 do sexo feminino e 62 do sexo masculino) que frequentavam pela primeira vez o 1º ano de escolaridade. A média de idades dos sujeitos era de 6 anos e 5 meses e apenas 8 não tiveram acesso ao ensino pré-escolar. Os elementos da nossa amostra estavam distribuídos por seis turmas de escolas públicas do centro e periferia de Coimbra.

Quanto aos principais resultados encontrados, concluímos que o desenvolvimento da consciência fonológica é preditor do êxito/fracasso na aprendizagem da leitura.

Relativamente à influência de outros factores, destacámos que a frequência do Jardim-de-Infância e a utilização do método fónico podem potenciar o desenvolvimento do conhecimento fonológico, garantindo o futuro sucesso na aprendizagem da leitura. O mesmo não verificámos em relação à influência das variáveis sexo, idade e características da turma.

ABSTRACT

The power of reading is essential to survival in our society. Recent studies and research keep on showing the low rate of literacy of the Portuguese population. Such results have given rise to lots of activities and projects so as to identify their main causes, thus pointing out strategies to improve this situation.

At this extent, many researchers have plunged into a construction which they believe to be crucial to achieve success in the acquisition of this competence – a phonological conscience.

This essay tried to evince the relationship between the development of phonological awareness and the process of learning how to read. It comprises two sections: a theoretical one; another based on empiric work. The first one mentioned expands in three chapters, where a revision of literature about the notion of phonological awareness, its connection to the learning process of reading and the teaching methods of this competence are done. In the second section, we present a correlative, non experimental study.

We intended to understand specifically whether the phonological knowledge of schoolchildren at the beginning of the first school year might predict their success or failure in the learning of reading, at the end of that very school year.

A phonological awareness fluctuation was assessed through “Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002)”, composed by six subtests. In order to assess the second fluctuation – the learning of reading – we resorted to a Reading Test used in the study by Margarida Martins (1996).

The sample covered 100 children (38 female and 62 male) who attended, for the first time the first school year. The elements of our sample were distributed by six classes in public schools in the centre and outskirts of Coimbra.

The results found showed a strong link between phonological awareness at the beginning of schooling and the results in the reading process achieved a few months later . Thus, we came to the conclusion that the development of a phonological conscience is predictor of the success or failure in the learning process of reading.

As far as the influence of other factors is concerned, we stressed that the attendance of kindergarten and the use of phonic method may intensify the development of phonological knowledge, assuring later success in the learning of reading. However, we didn't detect the same regarding fluctuations such as sex, age and class profile.

RESUMÉ

Le domaine de la lecture est essentiel à la survie dans la société d'aujourd'hui. Des études récentes continuent à montrer de faibles niveaux de littératie de la population portugaise. De tels résultats ont suscité de nombreuses initiatives et programmes dans le but d'identifier les principales causes et d'indiquer les stratégies visant à améliorer ce panorama.

Dans ce contexte, plusieurs chercheurs se sont penchés sur un construit qu'ils considèrent d'une importance décisive pour assurer la réussite dans l'apprentissage de cette compétence - la conscience phonologique.

Cette thèse a cherché à étudier la relation entre le développement de la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture. Elle se compose de deux parties: l'une théorique, l'autre de nature empirique. La première se décompose en trois chapitres, dans lesquels on fait la révision de la littérature sur le concept de la conscience phonologique, son rapport avec l'apprentissage de la lecture et les méthodes d'enseignement de cette compétence. Dans la deuxième partie, nous présentons une étude de corrélation, non expérimentale.

Plus précisément, notre but était donc de savoir si la conscience phonologique des enfants au début de la 1^{ère} année de scolarité peut prédire le succès/échec dans l'apprentissage de la lecture à la fin de cette année scolaire.

La variable «conscience phonologique» a été évaluée par la batterie des Épreuves Phonologiques (Silva, 2002), constitué de six sub-tests. Pour l'évaluation de la deuxième variable - l'apprentissage de la lecture - nous avons eu recours à l'Épreuve de la Lecture utilisée dans l'étude de Margarida Martins (1996).

L'échantillon comprenait 100 enfants (38 de sexe féminin et 62 du sexe masculin) qui fréquentaient pour la première fois, la 1^{ère} année de scolarité. Les éléments de notre échantillon étaient distribués en six classes des écoles publiques du centre et de la périphérie de Coimbra.

Les résultats obtenus ont montré une forte relation entre la conscience phonologique au début de la scolarité et les résultats en lecture quelques mois plus tard. Ainsi, nous avons pu conclure que le développement de la conscience phonologique est prédictive de la réussite ou l'échec dans l'apprentissage de la lecture.

Par rapport à l'influence d'autres facteurs, nous avons souligné que la fréquence du Jardin d'Enfance et l'utilisation de la méthode phonique peuvent stimuler le

développement de la connaissance phonologique, en assurant le succès futur de l'apprentissage de la lecture. Il n'en va pas de même en ce qui concerne l'influence du sexe, l'âge et les caractéristiques de la classe.

Introdução

O domínio da leitura é fundamental na sociedade do século XXI. De facto, para garantir que qualquer ser humano obtenha sucesso escolar, profissional e social e se torne num cidadão autónomo é imprescindível que domine este bem. Para além destas vantagens, a leitura possibilita também o acesso ao mundo da ciência, cultura e fantasia.

Ao longo das últimas décadas, um pouco por todos os continentes, vários esforços têm sido desenvolvidos no sentido de tornar o código da leitura e da escrita acessível a todos. O objectivo é que todas as crianças aprendam a ler nos primeiros anos de escolaridade, de modo a que, na adolescência, dominem perfeitamente a leitura (Alçada, *s.d.*).

Contudo, face às várias transformações que têm ocorrido na sociedade, a definição de leitura tem vindo a tornar-se num conceito cada vez mais abrangente. Actualmente, já não podemos encarar a leitura apenas numa perspectiva de domínio de um código alfabético. Aos poucos, o termo “leitura” tem sido substituído pelo de “literacia”, para reforçar que a competência leitora deve garantir a todos a utilização plena da informação escrita. Não basta saber juntar letras para formar palavras. É necessário compreender a informação contida nos textos escritos que nos surgem das mais variadas formas.

Assim se compreende que a aprendizagem da leitura implique um ensino formal e não se possa dar por concluída quando os alunos conseguem dominar a correspondência grafema-fonema (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Recentemente, têm proliferado vários estudos de âmbito nacional e internacional, sobre a temática da literacia. A maioria tem evidenciado que, apesar de se terem observado progressos nas metodologias de ensino da leitura, muitos portugueses alfabetizados ainda não conseguem compreender o que lêem (Benavente, 1996; PISA, 2003; OECD, 2004).

Face aos baixos níveis de literacia registados, outras investigações têm procurado reflectir sobre as principais causas desta iliteracia, com o intuito de encontrar um caminho para alterar este quadro.

Na sequência de tais reflexões, têm surgido várias iniciativas, de entre as quais se destacam o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), o Plano Nacional de Leitura (PNL) e a dinamização de bibliotecas escolares e públicas.

Em vários estudos e programas desencadeados com vista à formação de bons leitores, surge o construto de consciência fonológica como uma chave crucial no sucesso da leitura. Este é definido como a capacidade de os sujeitos, crianças e adultos, identificarem e manipularem as estruturas sonoras da língua.

Muitos autores (Soares & Martins, 1989) concluem que para a aprendizagem da leitura é fundamental que a criança tome consciência da forma como se organiza o código escrito. “O código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala” (Freitas, 2007, p. 9). Assim, a primeira e principal preocupação da escola deve ser a de promover, através de um treino contínuo e sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos para desenvolver a consciência fonológica.

O nosso estudo aparece num momento em que os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico começam a ser alertados, através de programas como o PNEP, para a necessidade de treinar nos seus alunos a consciência fonológica antes e durante a aprendizagem do código alfabético. Centra-se fundamentalmente na relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura.

Verificamos que várias pesquisas têm sido desenvolvidas para determinar o tipo de relação existente entre estas duas variáveis e que as conclusões apresentadas se revelam divergentes. Todavia, não é nosso propósito determinar a direccionalidade desta associação. A nossa intenção é perceber se o desenvolvimento da consciência fonológica no início da escolarização pode prever o sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade.

Identificados a pertinência e o objectivo da nossa dissertação, passamos à descrição do plano da mesma.

No primeiro capítulo, procuraremos clarificar o conceito de consciência fonológica. Para tal, começaremos por abordar o tema das concepções infantis sobre a linguagem escrita, apoiando-nos nos estudos de Luria (1983), Ferreiro e Teberosky (1986), Besse (1989) e Martins (2000). Nestas investigações destacar-se-á a necessidade de se prestar mais atenção aos registos escritos das crianças antes da aprendizagem da leitura e serão apresentadas as etapas da aquisição da leitura, tendo em conta as diferentes perspectivas expostas.

Posteriormente, será definido o construto de consciência fonológica. Serão apresentadas algumas definições propostas por alguns autores (Tunmer & Rohl, 1991; Mattingly, 1972; Defior, 1998) e será feita a distinção deste termo com outros com os quais é facilmente confundida. Após a delimitação deste conceito, serão abordados os seus diferentes níveis que nos remeterão para as diversas formas de se analisar a palavra: unidades silábicas, intra-silábicas e fonémicas (Herrera & Defior, 2005). Por fim, analisaremos as várias formas de se proceder à avaliação desta capacidade. Salientaremos não apenas os processos que ela envolve, mas também as tarefas de avaliação fonológica (Adams, 1998; Ball, 1993; Yopp, 1988; Leong, 1991; Stanovich, 1992; Sim-Sim, 2006). Apresentaremos ainda alguns instrumentos utilizados em contexto nacional para avaliar a consciência fonológica (Silva, 2002; Sim-Sim, 2004 Teixeira & Almeida, 1995).

A relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura será analisada no segundo capítulo. Partiremos de um conjunto de questões levantadas por vários autores sobre a direccionalidade desta relação (Harten & Carvalho, 1995; Silva, 1997; Marquez & Osa, 2003). Para responder às mesmas, começaremos por referir os estudos que defendem que a consciência fonológica é uma consequência da aprendizagem da leitura (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979). Seguidamente, abordaremos os que consideram que ela é uma causa do processo de alfabetização (Bradley & Bryant, 1987; Mann, 1984; Liberman & Shankweiler, 1989). Por último, apresentaremos os estudos que defendem o carácter recíproco desta associação (Marquez & Osa, 2003; Defior, 1998; Silva, 2003), apoiando-nos no debate que surgiu na revista “Nature”, em 1985.

O terceiro capítulo será dedicado aos métodos de iniciação à leitura. Nele será feita uma breve resenha histórica dos mesmos. Referiremos, em primeiro lugar, os métodos sintéticos, por terem sido os primeiros a aparecer. Faremos uma breve

caracterização do método alfabético e referiremos os principais autores que contribuíram para a evolução do método fónico (Feliciano Castilho, João de Deus e outros), destacando os aspectos inovadores que introduziram. Na segunda parte deste capítulo serão abordados os principais métodos analíticos e globais. Explicaremos sucintamente como se processa o ensino da leitura de acordo com as diferentes metodologias de ensino. Na terceira parte faremos uma apologia do método fónico, destacando as suas principais vantagens para o ensino da leitura a todas as crianças.

No quarto capítulo, descreveremos a metodologia adoptada nesta investigação. Apresentaremos os dados relativos à nossa amostra, as características dos diferentes grupos estudados, os instrumentos utilizados para a sua avaliação e os procedimentos implementados. Relativamente aos resultados obtidos, primeiramente, apresentaremos os que decorrem de uma análise descritiva e, posteriormente, os que se referem à análise correlacional.

A discussão de dados será apresentada no quinto e último capítulo. Nela, procuraremos analisar os resultados obtidos à luz do que foi descrito na investigação teórica.

Finalmente, na conclusão, tentaremos reflectir sobre o trabalho desenvolvido, apontando as suas principais limitações e apresentaremos algumas sugestões para futuras investigações no âmbito da temática por nós abordada.

Componente teórica

Capítulo 1

Consciência fonológica

1.1. Concepções infantis sobre a linguagem escrita

Embora a maioria das crianças, quando inicia o primeiro ciclo de escolaridade, ainda não saiba ler, todas já tiveram, certamente, contacto com a linguagem escrita, bem como a oportunidade de construir hipóteses e representações sobre o que ela significa.

Vários autores têm-se debruçado sobre as concepções precoces da linguagem escrita antes da iniciação à sua aprendizagem formal, procurando, entre outros objectivos, identificar as principais etapas da sua aquisição.

Luria (1983) centrou as suas investigações no desenvolvimento da escrita em crianças dos 3 aos 6 anos. Os resultados obtidos permitiram-lhe fazer a descrição de três níveis na psicogénese da escrita e identificar as situações que facilitam a transição de um nível para o seguinte.

O primeiro nível designou-o por pré-instrumental. As crianças deste nível limitam-se a tentar imitar os adultos, fazendo garatuñas, não havendo ainda tentativas de estabelecer uma relação entre a forma de registo, o número de palavras da frase, os factores de tamanho ou forma dos objectos referidos, nem a compreensão do significado da escrita e dos seus mecanismos (Martins, 2000).

No nível intermédio, as crianças, embora ainda recorram a garatuñas, utilizam também letras. A combinação destas duas formas varia de frase para frase, permitindo-lhes recordar o que escreveram, apesar de se registarem ainda muitos enganos (*idem*).

No terceiro momento, o chamado nível linguístico, verifica-se o recurso às letras e a procura de uma relação com os fonemas, embora nem sempre de forma correcta. Segundo o autor, existem duas formas pelas quais pode ser feita a diferenciação: através da representação do conteúdo com garatujas; ou pelo recurso ao pictograma (*ibidem*).

Ferreiro e Teberosky (1986) defendem que a construção da escrita se desenvolve através de um processo gradual de quatro etapas.

O primeiro estágio definido por estes autores caracteriza-se pela hipótese quantitativa do referente, no qual a principal preocupação da criança é estabelecer uma correspondência entre aspectos quantificáveis dos objectos ou seres referidos e aspectos quantificáveis da escrita. Por exemplo, há crianças que escrevem nomes de coisas de grandes dimensões com muitas letras e de tamanho ampliado e vice-versa. Nesta etapa, a leitura faz-se de forma global, sem que ocorra qualquer tipo de análise sobre as relações entre o todo e as suas partes.

No segundo nível, verifica-se que os grafemas se aproximam mais das letras. As crianças já se preocupam com a diferenciação da escrita de coisas distintas, recorrendo à variação da posição das letras para expressarem diferentes significados (*idem*).

Num estudo posterior, estes autores englobaram estes dois momentos num único, o qual designaram por nível pré-silábico (Ferreiro & Teberosky, 1986). Genericamente, podemos concluir que na fase que antecede a detecção da sílaba, a criança ainda não compreendeu que a escrita representa a fala. Para ela, escrever significa desenhar o objecto (Gindri, Keske-Soares & Mota, 2007). Isto justifica que as suas “produções escritas” não revelem ainda qualquer tipo de correspondência sonora e que, muitas vezes, se resumam a amontoados de linhas e traços sem qualquer orientação convencional e controlo de quantidade. Deste modo, a criança acredita que cada um só pode interpretar a sua própria escrita e não a dos outros (Yaden & Tardibuono, 2004).

No nível que se segue, começa a surgir a hipótese silábica, cuja principal característica é a tentativa de associação de um valor sonoro a cada uma das letras que constituem a escrita (Gindri, Keske-Soares & Mota, 2007). Ou seja, as crianças começam a procurar algumas relações entre o que escrevem e os aspectos sonoros da palavra. Isto permite a ocorrência de uma grande alteração qualitativa relativamente à conceptualização da escrita, uma vez que os sujeitos se apercebem que as palavras escritas podem corresponder a parte da expressão oral e, simultaneamente, fica claramente estabelecido que a escrita representa partes da fala. Nesta etapa, nas representações escritas da criança, cada letra vale por uma sílaba e a leitura das palavras

deixa de ser feita de forma global, passando a ser silabada (Ferreiro & Teberosky, 1979).

O nível seguinte é considerado o período de transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Nesta fase, a criança começa a compreender que escrever é representar as partes sonoras das palavras (Gindri, Keske-Soares & Mota, 2007). Surge a descoberta do princípio alfabético, no qual o sujeito é confrontado com a necessidade de reanalisar a sílaba em unidades menores – os fonemas. Todavia, a criança deste nível ainda não atribui a cada fonema um sinal gráfico. Nas suas produções gráficas são utilizadas em simultâneo as hipótese silábica e alfabética (Ferreiro & Teberosky, 1986). Assim, assiste-se a uma coexistência destas duas formas de representação gráfica. Isto significa que quando escreve uma palavra, a criança pode recorrer a letras com valores sonoros silábicos e, concomitantemente, estabelecer a relação alfabética entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Para estes autores, esta mudança é possível devido à ocorrência de dois tipos de conflito: por um lado, verifica-se o conflito entre a hipótese silábica e a exigência de uma quantidade mínima de caracteres na escrita de cada palavra; por outro lado, o conflito entre a hipótese silábica e as formas gráficas aprendidas, tais como o nome próprio e outras palavras familiares (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Por último, surge o nível alfabético, no qual a criança compreende que a cada um dos caracteres da escrita correspondem valores menores que a sílaba e procede a uma análise sonora sistemática das palavras que vai representar graficamente. Neste estágio, tanto a escrita como a leitura são alfabéticas, isto é, a cada som corresponde uma letra e estas combinam-se entre si para formarem palavras. Os principais conflitos da criança referem-se a dúvidas ortográficas (Ferreiro & Teberosky, 1986).

Besse (1989), utilizando uma metodologia semelhante à de Ferreiro e Teberosky, realizou um estudo com crianças francesas de 5 anos de idade. A partir dos resultados obtidos, propôs uma classificação das respostas obtidas em cinco categorias.

Na primeira situam-se as crianças que se recusaram a responder. Este comportamento poderá justificar-se pelo facto de as crianças já se encontrarem em níveis evolutivos avançados, compreendendo que não sabem escrever; pela inibição dos alunos numa escrita inventada ou até devido a outros factores contextuais. Por estes motivos, o autor não defende que esta fase possa ser considerada um nível evolutivo.

Na segunda categoria enquadram-se as crianças que apenas encaram a escrita como um traço distinto do desenho. Nelas não se verifica a tentativa de lerem o que

escreveram. Porém, utilizam uma quantidade fixa de grafias. Esta etapa designa-se por produção de escritas sem conservação do oral (*idem*).

Nas crianças do nível seguinte, verifica-se um ajustamento entre o oral e a escrita. Estas atribuem às suas escritas um significado estável, como se guardassem o oral na memória de trabalho, servindo de ponto de referência principal para orientar a escrita produzida (*ibidem*).

O quarto grupo é marcado pelo início da fonetização da escrita. Nele, as crianças fazem as suas primeiras experiências de análise fónica do enunciado, tentando escrever letras que correspondem aos sons analisados, embora não se detecte ainda a preocupação com a sua ordem.

Por fim, registam-se as escritas alfabéticas, nas quais os principais obstáculos que se colocam às crianças se prendem unicamente com a ortografia.

No nosso país também se têm realizado investigações no âmbito das concepções sobre a escrita com crianças em idade pré-escolar.

Margarida Alves Martins (1998), num dos vários estudos que desenvolveu, verificou o mesmo estilo de comportamentos dos que haviam sido referidos por Besse com a excepção dos que se relacionam com as escritas de tipo silábico.

No que diz respeito à classificação das escritas produzidas pelas crianças antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura, Martins e Niza (1998) consideram quatro graus evolutivos.

O primeiro designa-se por escrita pré-silábica. Do ponto de vista gráfico, neste período, “as crianças utilizam letras ou algarismos para escrever; recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita das diversas palavras ou trocam-lhe as posições” (Martins & Niza, 1998, p. 72). As suas escritas ainda não são orientadas por princípios alfabéticos. A leitura das palavras é feita de forma global, justificando o facto de geralmente as crianças recusarem a tarefa de analisar as diversas palavras da frase. Quando o fazem, assinalam-nas de forma vaga, não respeitando a ordem das palavras na frase e, por vezes, até assinalam duas palavras diferentes no mesmo lugar.

A segunda etapa corresponde às escritas alfabéticas. Estas passam a ser regidas por critérios linguísticos, apesar de nem sempre ocorrerem tentativas para representar sons de uma forma convencional. Nesta fase, as crianças começam a utilizar letras diversificadas para escrever cada vocábulo. Normalmente, cada letra representa cada uma das sílabas que o constituem. As letras no seu interior variam de palavra para palavra. A leitura dos diferentes termos e da frase passa a fazer-se de forma silábica. A

escrita é, habitualmente, antecedida ou acompanhada de oralizações. No que se refere à identificação dos elementos da frase, frequentemente, não se observa a separação dos vários vocábulos que a compõem. Além disso, nem sempre escrevem os verbos e/ou os artigos.

No penúltimo momento, o da escrita com fonetização, a escrita já é impregnada por critérios linguísticos, nos quais a escolha das letras para representar os diversos sons não é arbitrária. Não obstante, verifica-se que “algumas crianças continuam a representar a sílaba produzindo escritas silábicas que se diferenciam das do grupo anterior pelo facto de as letras escolhidas não serem ao acaso; outras vão além da sílaba, apesar de não representarem ainda os sons da palavra” (Martins & Niza, 1998, p. 74). Quando se pede às crianças deste grau que identifiquem os diversos elementos constituintes da frase, são coerentes em relação ao lugar que ocupam na frase, excepto no que se refere aos artigos que normalmente são assinalados no mesmo lugar dos nomes.

Finalmente, na fase da escrita alfabética, as crianças já conseguem escrever as várias palavras que lhes vão sendo solicitadas. Na maior parte dos vocábulos, a sua escrita é correcta. Quando não o é, as palavras podem ler-se, apesar de apresentarem erros ortográficos. Neste nível, a leitura deixa de ser silabada, as operações de segmentação são atingidas e a frase contém todas as palavras ditadas.

Como podemos verificar pelos vários estudos referidos, existem diferentes formas de classificar o desenvolvimento das produções escritas da criança. Podemos encontrar muitas semelhanças entre as várias propostas apresentadas. De um modo geral, todos os autores caracterizam o primeiro nível pela ausência de critérios linguísticos. Entretanto, à medida que se vai desenvolvendo a consciência fonológica sobre os elementos constituintes da fala, as crianças vão-se apercebendo da natureza segmental da linguagem e tornando-se cada vez mais conscientes das suas unidades mais globais (palavras e sílabas) até aos seus constituintes mais pequenos (fonemas) (Ferreiro & Teberosky, 1979; Sinclair & Berthoud-Papandropoulou, 1984). Desta forma, as últimas etapas correspondem às escritas “quase perfeitas”, nas quais se denota que o princípio alfabético está claramente interiorizado e onde apenas se observam conflitos ao nível da ortografia.

Todavia, alguns autores, nomeadamente Nunes (1990 e 1992) consideram a existência de mais um momento – o nível pós-alfabético. Este resulta da necessidade de as crianças precisarem de compreender tudo o que não pode ser considerado alfabético

na representação alfabética da linguagem, como por exemplo: o espaçamento entre palavras, os sinais de pontuação, a distribuição de maiúsculas e minúsculas, etc.

Importa salientar que, no momento da entrada para o 1º ano de escolaridade, as crianças se encontram em níveis diferentes no que respeita ao desenvolvimento da consciência fonológica e as concepções infantis sobre a linguagem escrita, o que justifica a diversidade de ritmos e até as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita verificados em qualquer turma deste ano.

1.2. O conceito

Ao longo das últimas décadas, as dificuldades apresentadas pelas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita têm merecido a atenção de diferentes profissionais. As investigações mais recentes nesta área realçam o papel determinante das habilidades do processamento fonológico, especialmente a consciência fonológica. É neste contexto que surge o termo de consciência fonológica, o qual procuraremos clarificar, seguidamente.

Este conceito é, habitualmente, definido como a capacidade para manipular conscientemente (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991).

Sim-Sim (1998) define este conceito, estabelecendo a diferença entre esta habilidade e a actividade de falar. Assim, a consciência fonológica diz respeito ao conhecimento que possibilita a análise de forma consciente das unidades de som de uma língua específica, bem como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa mesma língua. Enquanto que a actividade de falar e de ouvir falar nos remete para a capacidade de, involuntariamente, prestar atenção ao significado do enunciado, a consciência fonológica implica a habilidade de, deliberadamente, nos centrarmos nos sons da fala.

Por vezes, esta expressão é utilizada para designar diferentes níveis de conhecimento, embora nem sempre de forma correcta.

A este propósito, Gombert (1990) alerta-nos para a distinção entre consciência fonológica e comportamentos epifonológicos. Enquanto que o primeiro conceito se refere à capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de forma consciente e deliberada, o segundo diz respeito aos

comportamentos inconscientes e involuntários, detectados desde cedo nas crianças, que revelam a discriminação precoce de sons. Ora, muitas vezes, as capacidades epifonológicas são, erradamente, incluídas no primeiro conceito.

Outros autores salientam a diferenciação entre as expressões “consciência fonológica” e “consciência fonémica” (Silva, Martins & Almeida, 2001). A primeira conduz-nos às várias modalidades possíveis de análise das palavras nos seus segmentos orais. A segunda é definida como sendo a capacidade que o sujeito tem para descobrir na palavra uma sequência de fones ou de fonemas, a qual carece de uma instrução formal em leitura num sistema alfabético (Hernandez-Valle & Jiménez, 2001). Ou seja, este conceito remete-nos para o conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala. Logo, o conceito de consciência fonológica é mais abrangente que o segundo, uma vez que inclui a consciência não apenas dos fonemas, mas também de unidades maiores, como as rimas e as sílabas.

Um outro conceito com o qual, por vezes, se confunde o de consciência fonológica, é o de consciência metalinguística. Este é ainda mais amplo que o anterior, na medida que se refere à capacidade de manipular e reflectir sobre a estrutura da língua falada (Roazzi & Carvalho, 1991; Roazzi, Dowker & Bryant, 1993; Roazzi, Oliveira, Bryant & Dowker, 1994). O conhecimento metalinguístico implica, portanto, diferentes aspectos, tais como o reconhecimento das actividades de leitura e escrita, a compreensão das funções da linguagem e a consciência das características específicas e de outros aspectos estruturais da linguagem escrita (Jiménez, Rodrigo & Hernandez, 1999). Neste contexto, a consciência metalinguística inclui diversos níveis: o fonema e a sílaba (consciência fonológica); a palavra (consciência de palavra); a frase (consciência sintáctica) e o texto (consciência discursiva).

Assim, podemos concluir que, num sentido restrito, o construto de consciência fonológica se refere ao conhecimento que cada indivíduo tem sobre os sons da própria língua (Mattingly, 1972). Por outro lado, num âmbito mais alargado, diz respeito à habilidade para identificar, segmentar e manipular de forma intencional as unidades que constituem a linguagem oral (Defior, 1998). A tomada de consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons é fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que aprender a ler e a escrever exige necessariamente que o aluno compreenda o sistema da escrita alfabético, o qual pressupõe a capacidade de decompor e compor os sons da fala (Soares & Martins, 1989).

Vários autores têm focado a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, sobre este assunto debruçar-nos-emos mais tarde.

1.3. Níveis de consciência fonológica

O conceito de consciência fonológica remete-nos para as diferentes formas de analisar as palavras nos seus segmentos orais (Tunmer & Rohl, 1991). Habitualmente, considera-se a existência de três níveis nos quais se desenvolve a consciência fonológica: o das sílabas, o das unidades intra-silábicas e o fonémico (Herrera & Defior, 2005; Sim-Sim, 2006). Cada uma destas modalidades implica diferentes operações cognitivas.

O modo mais simples de proceder a tal análise é o das unidades silábicas que compõem as palavras. Estas são o resultado da articulação da consoante com a vogal, verificando-se uma combinação dos movimentos articulatorios para associar cada um dos seus constituintes, de forma que as unidades acusticamente percebidas reflectam os dois fones (Silva, 2003). Deste modo, considera-se que a sílaba é “a unidade oral de segmentação mais pequena que é possível articular independentemente” (Wagner & Torgesen, 1987, citado por Muñoz, 2002, p. 31). Vários estudos têm salientado que a criança consegue fazer a divisão silábica das palavras antes do seu ensino formal (Adrian, Alegria & Morais, 1995; Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Carillo, 1994; Carillo & Marin, 1996; Defior & Herrera, 2003).

Uma outra forma de analisar as palavras refere-se à identificação dos componentes das sílabas – as unidades intra-silábicas. Trata-se da habilidade para manipular grupos de sons que integram as sílabas. As maiores subunidades são o ataque (elemento silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal) e a rima (componente silábico que é formado pelo núcleo e, opcionalmente, pela coda). O primeiro pode ser composto por uma consoante (ataque simples), por um *cluster* de consoantes no início da sílaba (ataque ramificado) ou encontrar-se vazio (ataque vazio). Na Língua Portuguesa verifica-se que todas as consoantes podem aparecer em ataque simples, mas nem todas podem ocorrer em ataque ramificado. No que diz respeito à rima, ela deve conter um núcleo formado por uma ou mais vogais, que domina o constituinte que define a identidade da sílaba. Para além do núcleo, a rima pode conter

também uma ou várias consoantes à sua direita – a coda (Silva, 2003; Freitas & Santos, 2001; Martins, 2000).

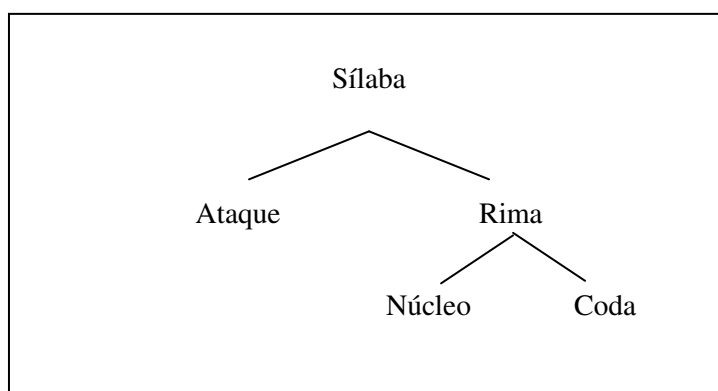


Figura 1 - Constituição silábica
(Fonte: Freitas, 2001)

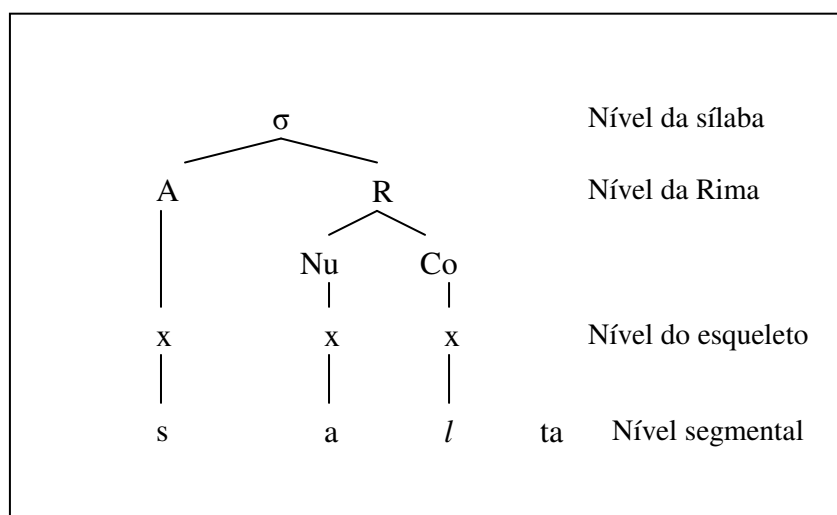


Figura 2 – Representação da sílaba num modelo de “Ataque – Rima”
(Fonte: *idem*)

Uma terceira forma de analisar as palavras é a que nos remete para a detecção de segmentos de menor dimensão – os fonemas. Tal como a consciência intra-silábica, a consciência fonémica desenvolve-se de forma mais lenta que a silábica, uma vez que se trata de unidades sonoras muito pequenas que, ao contrário das sílabas, não têm uma base física simples nem podem ser analisadas em unidades mais pequenas e sucessivas (Silva, 2003). Os fonemas são, pois, as unidades mínimas de cada língua, sem significado que permitem diferenciar palavras semelhantes. Além disso, constituem uma unidade abstracta, porque a sua percepção pode variar em função do contexto. Ou seja,

um determinado fonema apresenta diferentes características sonoras, consoante os outros fonemas a que aparece associado (*idem*).

O aparecimento da consciência fonémica desenvolve-se a partir da representação de unidades silábicas até chegar a um processo de diferenciação que possibilita a detecção das unidades fonéticas (Defior, 1998).

A capacidade de analisar de forma intencional a fala em fonemas está intimamente relacionada com a aprendizagem da leitura no sistema alfabético (J. Morais, 1997). No nosso sistema alfabético de escrita, os fonemas são representados por letras ou grafemas. Uma vez que o nosso sistema de escrita não é completamente transparente, a correspondência entre os fonemas e os grafemas nem sempre é de um para um. Isto é, nem sempre a um mesmo fonema corresponde o mesmo grafema e vice-versa.

Por outro lado, alguns autores (Cuttler, Mehler, Norris & Segui, 1992), defendem que poderá existir uma estreita ligação entre os procedimentos perceptivos de segmentação do sujeito ouvinte e os princípios de organização sonora das próprias línguas (citados por Segui, 1997). De facto, como afirma Silva (2003) provavelmente o tipo de unidades infralexicais que usados como *interface* entre os sinais acústicos percebidos e a descodificação de unidades significativas de linguagem, e consequentemente o tipo de procedimentos automáticos mobilizados pelo ouvinte na segmentação da corrente acústica contínua que constituem as palavras, poderão ter implicações no processo de apropriação consciente dessas unidades. Esta posição poderá repercutir-se no desenvolvimento da consciência fonológica e até fonémica, uma vez que começam a aparecer investigações (Morais, 1991) que consideram que a informação proporcionada por pistas articulatórias pode ser importante na construção de representações conscientes, partindo de perceptos segmentais implícitos.

1.4. Avaliação da consciência fonológica

A identificação dos diferentes níveis evolutivos da consciência fonológica pressupõe a análise da natureza homogénea *versus* heterogénea desta capacidade (Silva, 2003).

Sim-Sim (2006) defende que esta competência contempla processos de reconstrução (que requerem a capacidade para reagrupar numa sequência de fonemas

percepcionados como unidades isoladas); de segmentação (que pressupõem a análise e separação em unidades menores de uma palavra escutada); de identificação (que implica processos de detecção de sons idênticos e a capacidade de prestar atenção aos sons similares); e de manipulação (que exigem a habilidade de explicitação e controlo das unidades fonológicas). Todos estes processos podem verificar-se nos três níveis fonológicos (silábico, intra-silábico e fonémico), constatando-se uma gradação do ponto de vista da complexidade da tarefa envolvida.

Atendendo aos processos implicados no desenvolvimento da consciência fonológica, têm surgido diversas tarefas para avaliar esta competência, as quais variam principalmente quanto à forma como são apresentadas e ao seu grau de complexidade. Relativamente a este aspecto, verifica-se que o grau de dificuldade das diferentes provas se pode dever a dois factores fundamentais: os requisitos mnésicos relacionados com a tarefa em causa (referente aos processos cognitivos e à quantidade de operações que o sujeito tem de activar para conseguir atingir os objectivos propostos) e as características fonológicas a serem tratadas (dimensão dos segmentos fonológicos, posição dos segmentos, propriedades acústicas e características articulatórias dos fonemas constituintes das palavras) (Silva, 2003; Marquez & Osa, 2003).

Podemos sistematizar as principais tarefas para a avaliação da consciência fonológica da seguinte forma (Silva, 2003):

- a) Tarefas de contagem – é pedido ao sujeito que faça tantos batimentos (na mesa, com um lápis, de palmas, ...) quanto o número de sílabas ou de fonemas que uma determinada palavra contém.
- b) Tarefas de classificação - é solicitado ao sujeito que agrupe palavras atendendo a um critério silábico ou fonético (exemplo: procurar palavras que começam pelo mesmo som).
- c) Tarefas de segmentação – pede-se ao entrevistado que pronuncie separadamente cada sílaba ou fonema que integram uma dada palavra.
- d) Tarefas de recomposição – o experimentador enuncia isoladamente todas as sílabas ou fonemas de um vocábulo e solicita ao sujeito que os junte de forma a descobrir a palavra em causa.
- e) Tarefas de manipulação - solicita-se ao sujeito que suprima ou adicione uma sílaba ou fonema a uma palavra ou então que modifique a sua ordem, atendendo a um determinado critério.

Tomando como objecto de estudo a disparidade entre as várias tarefas de avaliação fonológica, alguns investigadores procuraram hierarquizá-las, tomando como critério principal, o seu crescente grau de dificuldade.

Partindo da análise de várias provas, Adams (1998) propôs uma classificação com cinco categorias distintas. No primeiro nível, situam-se as tarefas que apenas pressupõem a identificação de algumas sequências sonoras nas palavras, como sucede nas provas com rimas e lengalengas infantis. No segundo, encontram-se as que requerem a identificação de rimas ou sons iniciais em diversas palavras, exigindo uma atenção mais cuidada aos elementos sonoros das palavras, tal como se verifica nas tarefas de categorização de palavras segundo critérios de partilha de sons (ex: teste de detecção do intruso (Vale, 1998)). No terceiro grau, surgem as actividades que implicam a divisão de sílabas nos seus vários segmentos ou que pressupõem a identificação de um dado fonema/alvo (ex: testes de combinação, síntese ou reconstrução silábica e fonémica). O quarto nível engloba tarefas que exigem a segmentação de palavras nos seus constituintes fonéticos, requerendo a subdivisão das palavras nos seus elementos sonoros mais pequenos; por fim, no quinto nível, aparecem as actividades que obrigam a manipulação das unidades fonéticas no âmbito das palavras (ex: provas de eliminação, adição, substituição e inversão de sons nas palavras para criar novos vocábulos).

Um outro autor, Ball (1993) propõe uma classificação semelhante à de Adams, mas com apenas três níveis. O nível emergente corresponde ao primeiro estabelecido por Adams; o nível simples engloba os segundo, terceiro e quarto níveis apresentados na proposta anterior; e o nível complexo equivale ao último nível de Adams.

Yopp (1988) desenvolveu um estudo empírico, na tentativa de analisar o problema da operacionalização da consciência fonológica. Neste trabalho, foram administradas dez provas fonológicas a crianças de idade pré-escolar. A finalidade era “ordenar” as tarefas por ordem crescente de dificuldade (Marquez & Osa, 2003). Os resultados obtidos permitiram a identificação de dois factores que podem ser preponderantes na realização das mesmas tarefas: um factor de consciência fonética simples (observado em tarefas de identificação de fonemas, contagem, reconstrução e segmentação fonémica) e um factor associado a tarefas que exigem a manutenção na memória de trabalho de segmentos fonológicos enquanto se procede a operações adicionais (verificados, por exemplo, nas provas de supressão fonémica) (Silva, 2003).

Uma investigação desenvolvida por Leong (1991) defende a existência de dois tipos de conhecimento fonológico: o conhecimento analítico (que possibilita a realização de tarefas que implicam o isolamento de unidades fonológicas, por exemplo) e o conhecimento holístico (que permite a execução de tarefas de identificação de rimas e de aliterações).

Atendendo aos resultados apresentados pelos vários trabalhos desenvolvidos no âmbito da relação entre a consciência fonológica e as várias tarefas para a sua avaliação, certamente, a forma mais adequada para equacionar esta capacidade é entendê-la como um *continuum* (Stanovich, 1992). Deste modo, sistematizando os resultados obtidos nas investigações mais recentes sobre este tema, Sim-Sim (2006) considera que “podemos afirmar que a reconstrução silábica é mais fácil do que a identificação intra-silábica; que a reconstrução fonémica é mais fácil do que a segmentação fonémica e do que a identificação fonémica e que a manipulação silábica é mais fácil do que a manipulação intra-silábica que, por sua vez, é mais fácil do que a manipulação fonémica” (Sim-Sim, 2006, p. 71).

Actualmente, a problemática da evolução dentro desse *continuum* e a sua relação com a aquisição da leitura é ainda foco de divergências, podendo estar na origem da polémica que diz respeito à caracterização da natureza da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, a qual referiremos mais tarde.

Uma outra questão que se coloca é saber que instrumentos ou procedimentos existem para avaliar a consciência fonológica, no contexto português. Albuquerque (2003) apresenta-nos três recursos: os testes que foram elaborados propositadamente para essa tarefa e que são constituídos por vários subtestes, detendo uma sólida informação normativa e psicométrica; os subtestes de consciência fonológica incluídos em testes de avaliação da linguagem oral ou da leitura, que possuem dados normativos e psicométricos razoavelmente amplos; e as provas elaboradas no âmbito de investigações, as quais, na sua maioria, não foram ainda alvos de estudos normativos e/ou psicométricos.

Relativamente ao primeiro caso, destaca-se a Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002). Esta é constituída por seis subprovas que incluem diferentes níveis de dificuldade, de forma a contemplar a natureza heterogénea desta capacidade. As subprovas incluem três tipos de tarefas: classificação, manipulação e segmentação. Cada uma é avaliada em dois níveis: silábico e fonético. As provas são apresentadas individualmente, com recurso a cartões cujo objectivo é auxiliar as crianças na

realização das várias tarefas propostas (Silva, 2003). Na parte empírica da nossa investigação faremos uma descrição mais exhaustiva desta Bateria, uma vez que ela será um dos instrumentos utilizados.

No âmbito da segunda proposta, podemos salientar a Bateria de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2004) e a Bateria de Avaliação de Comportamentos Iniciais de Leitura (Teixeira & Almeida, 1995).

A primeira é constituída por seis subtestes: Definição Verbal, Nomeação, Completamento de Frases, Reflexão Morfo-sintáctica e Segmentação e Reconstrução Segmental. O último subteste (Segmentação e Reconstrução Segmental) tem por objectivo “avaliar a capacidade de reconhecimento de que a cadeia falada é constituída por segmentos que é possível isolar e reconhecer” (p. 78). A sílaba e o fonema foram os segmentos escolhidos. No que se refere às tarefas, a autora optou pela reconstrução e segmentação. Assim, este subteste foi dividido em quatro blocos de itens: reconstrução silábica, reconstrução fonémica, segmentação silábica e segmentação fonémica. Cada um era constituído por 10 itens, sendo atribuído 1 ponto a cada resposta correcta.

A Bateria de Avaliação de Comportamentos Iniciais de Leitura (B.A.C.I.L.) foi elaborada por Maria Margarida Teixeira (1993) e inspirada pelas provas “Concepts About Print” (Clay, 1979) e “Linguistic Awareness in Reading Readiness” (Downing *et al.*, 1983) (citados por Sim-Sim *et al.*, 2007). Este instrumento tem como objectivo principal, avaliar o nível de conhecimentos sobre leitura antes da sua aprendizagem formal. Destina-se a crianças do nível pré-escolar (5-6 anos) e início do 1º ano de escolaridade e deve ser realizada oral e individualmente. A autora incluiu nesta bateria tarefas que possibilitassem a detecção de comportamentos de leitura e escrita, de compreensão das convenções da leitura e da escrita e da discriminação auditivo-fonética (citados por Sim-Sim *et al.*, 2007)

Quanto ao terceiro caso, no contexto nacional, encontramos vários exemplos de provas realizadas propositadamente para a realização de estudos, tais como o Teste de Detecção do Intruso (Vale & Cary, 1998) e as provas de inversão de dois ou três fonemas (Cary & Verhaege, 2001).

O Teste de Detecção do Intruso é uma versão portuguesa do teste desenvolvido por Bradley e Bryant (1983). Este instrumento consiste na apresentação de séries de quatro palavras, das quais três partilham o fonema inicial. A criança tem de escutar os quatro vocábulos, repeti-los e descobrir qual deles começava de maneira diferente dos outros. A posição relativa ao intruso varia, nunca ocorrendo em posição idêntica em

duas séries seguidas. A aplicação deste teste é individual e tem a duração de cerca de 15 minutos.

Finalmente, as provas de inversão de dois e três fonemas foram propostas por Cary e Verhage para a realização do seu estudo. “Em ambas as tarefas, era pedido aos participantes que tentassem inverter os sons da fala e não a ordem das letras. Depois da operação de inversão fonémica, todas as palavras se tornavam pseudo-palavras” (Cary & Verhage, 2001, p. 224). A prova de inversão de dois fonemas (INV2) é constituída por 14 palavras de uso frequente constituídas por dois fonemas. Desses 14 vocábulos, um serve para exemplificar a regra de inversão, três são utilizados como ensaios de treino e dez servem para testar a criança. A prova de inversão de três fonemas (INV3) é formada por 24 palavras frequentes de três fonemas, das quais uma serve para exemplificar a tarefa, três são usadas para a criança treinar a inversão e vinte são para ensaios experimentais. A aplicação destas provas é individual, seguindo-se sempre a mesma sequência de provas e de itens.

Capítulo 2

Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita

2.1. Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: qual a direcção?

Nas últimas décadas, têm surgido numerosas investigações com o intuito de determinar a natureza da relação entre as habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita (Marquez & Osa, 2003).

De facto, a maioria dos autores concorda que existe uma estreita conexão entre estes dois factores. As divergências surgem quando se pretende identificar o sentido desta relação (Harten & Carvalho, 1995). Será que a consciência fonológica, enquanto capacidade de representação consciente das unidades fonéticas, é o resultado da aprendizagem da leitura? Será que o desenvolvimento da consciência fonológica potencia a aprendizagem da leitura? Ou, simplesmente, será que esta questão (consciência fonológica causa ou efeito da aprendizagem da leitura) é uma falsa dicotomia? (Silva, 1997).

Na base desta polémica poderá estar a inexistência de consenso relativamente ao modo de operacionalização da consciência fonológica (Silva, 2003). Efectivamente, para avaliar esta competência, os investigadores têm usado tarefas que exigem diferentes tipos de respostas e que implicam um número de operações variável. Também o tipo de vocabulário (exemplo: sílabas, palavras, segmentar, ...) utilizado quando são fornecidas as explicações ao sujeito nem sempre é facilmente

compreensível. Para além destes aspectos, as populações comparadas apresentam diferenças significativas, no que se refere ao sexo, idade, diferenças socio-económicas, entre outras (Roazzi & Dowker, 1989).

Nesta óptica, a variedade e o grau de tarefas utilizadas, bem como o recurso a diferentes tipos de amostras, conduzem à análise de distintas dimensões da consciência fonológica, ocasionando disparidades significativas nos resultados obtidos pelos vários investigadores e, conseqüentemente, dificultando o esclarecimento do sentido da relação causal entre estes dois aspectos.

2.2. Consciência fonológica como consequência da aprendizagem da leitura

Por um lado, encontramos os trabalhos que pretendem mostrar que a leitura é um factor imprescindível para o desenvolvimento da consciência fonológica (Harten & Carvalho, 1995). Esta posição é, genericamente, atribuída ao grupo de Bruxelas, no qual se incluem, entre outros, autores como Morais, Cary, Alegria, Bertelson e Content (1979).

Estes investigadores consideram que a capacidade de explicitação consciente das unidades da fala resulta, normalmente, da instrução formal da leitura e da escrita. Ou seja, a habilidade para manipular as unidades fonéticas (sílabas e fonemas) pressupõe um treino que induza os sujeitos a centrarem-se nessas unidades segmentais. Geralmente, esse treino coincide com a aprendizagem da leitura e da escrita num sistema alfabético, tornando-se esta na principal condição para o desenvolvimento da consciência fonológica (Silva, 1997).

Esta hipótese de que a consciência fonológica é uma consequência da aprendizagem da leitura é confirmada através de estudos realizados com adultos analfabetos e sujeitos letrados em sistemas de escrita alfabéticos e não alfabéticos, de estudos longitudinais e de estudos comparativos entre bons e maus leitores (Silva, 2003), dos quais passaremos a referir os que maior destaque alcançaram.

Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979) desenvolveram um estudo com o objectivo de comparar o desempenho em tarefas de adição e subtracção de fonemas em adultos alfabetizados e não alfabetizados. Os resultados deste trabalho permitiram constatar que os sujeitos não letrados apresentaram mais dificuldades na realização das

provas do que os elementos do outro grupo. Assim, concluíram que as experiências com a leitura são determinantes no desenvolvimento da consciência fonológica.

Nos estudos transculturais efectuados por Read, Zhang, Nie e Ding (1986) compararam-se as performances de dois grupos de sujeitos chineses adultos, no que se refere à realização de tarefas similares às do trabalho referido anteriormente. Um dos grupos apenas conhecia a escrita tradicional ideográfica chinesa, enquanto que os elementos do outro grupo dominavam também a leitura num sistema de escrita alfabético (o *pinyin*). Os resultados atingidos revelaram que os sujeitos do segundo grupo tiveram mais facilidade na realização das tarefas propostas do que os sujeitos que apenas conheciam o sistema ideográfico. Estes dados demonstraram que a habilidade para manipular os sons da fala, assim como a percepção dos segmentos fonéticos das palavras dependem da aprendizagem de um sistema de leitura e escrita alfabético. Assim, os autores concluíram que não é a instrução da linguagem escrita que está na base da habilidade de segmentação, mas a instrução num sistema alfabético em particular.

Mann (1986) avaliou a influência de distintos sistemas de escrita no desenvolvimento da consciência fonológica através de trabalho desenvolvido com crianças japonesas, que sabiam ler num sistema de escrita ideográfico e num sistema de escrita silábico (o *kana*), e americanas, que aprenderam a ler num sistema alfabético (Silva, 2003; Harten & Carvalho, 1995). Em ambos os grupos foram utilizados testes que envolviam tarefas de adição e subtração de sons. Os resultados observados, permitiram verificar que as crianças norte-americanas tinham consciência dos fonemas e das sílabas, enquanto que as japonesas praticamente só tinham consciência das sílabas (A. Morais, 1997).

Num outro estudo, o mesmo autor colocou as crianças japonesas em contacto com transcrições alfabéticas. Os resultados revelaram que, passado algum tempo, estes sujeitos acabaram por se tornar também conscientes dos fonemas (*idem*).

Com estes estudos, Mann concluiu que a habilidade para compreender os fonemas e as sílabas resulta da experiência que as crianças têm com a leitura e com a escrita (*ibidem*).

Alguns estudos longitudinais procuraram avaliar as crianças “antes e depois” da aprendizagem formal da leitura. A maior parte destes trabalhos mostrou que as crianças quando iniciaram o 1º ano apresentavam fracos resultados nas tarefas de avaliação fonológica e que, à medida que foram dominando o código alfabético, foram

melhorando as suas classificações (Silva, 1997). Nesta linha, destacam-se autores como Perfetti *et al.*, (1987), Bruce (1964), Morais e Alegria (1979) e Tunmer e Nesdale (1985).

Vários autores concluíram que o contacto com o código alfabético é muito importante para o desenvolvimento da consciência fonémica (Ehrie & Wilce, 1987; Tunmer & Nesdale, 1985). De facto, à medida que as crianças avançam na aprendizagem e domínio formal da leitura, verifica-se também uma evolução na representação de segmentos fonéticos.

Tendo em conta os vários estudos supra-citados, é possível sistematizar esta perspectiva da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura nos seguintes pontos (Silva, 2003):

1. para que a criança compreenda que a fala se divide em unidades fonológicas, é necessário que exista uma fonte de instrução, a qual, normalmente, coincide com a aprendizagem formal da leitura e da escrita;
2. a aprendizagem do código alfabético potencia também a consciência fonémica que consiste numa reconstrução não consciente dos segmentos fonéticos;
3. as modalidades de consciência fonológica, como a consciência de rimas e de sílabas que se podem desenvolver antes do ensino formal da leitura e da escrita, diferem da consciência fonémica na medida que esta implica uma capacidade analítica significativamente superior;
4. a sensibilidade às rimas e sílabas, por si só, não é um precursor da consciência fonémica;
5. a sensibilidade aos segmentos fonológicos das palavras, principalmente ao nível das rimas, não constitui um aspecto crítico para a aprendizagem da leitura;
6. a aquisição da leitura possibilita o desenvolvimento da consciência fonémica, apenas nos sistemas de escrita alfabéticos;
7. no âmbito da aprendizagem da leitura a evolução na aprendizagem da leitura num código alfabético e a consciência segmental desenvolvem-se simultaneamente, através de um conjunto de múltiplas influências recíprocas (Alegria, Morais & Content, 1987).

2.3. Consciência fonológica como causa da aprendizagem da leitura

Noutra perspectiva, encontramos os estudos que destacam o carácter preditor da consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura num sistema alfabético (Bradley & Bryant, 1987; Mann, 1984; Liberman & Shankweiler, 1989; Wagner & Torgesen, 1987; Yopp, 1988).

Estes e outros autores desenvolveram estudos correlacionais, que incidiram em programas de treino e em estudos comparativos entre bons e maus leitores, com o intuito de demonstrar que a consciência fonológica é uma pré-condição para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Ribeiro, 2005).

Bradley e Bryant (1983), num estudo longitudinal realizado com crianças de 4 e 5 anos, analisaram a importância da habilidade de se manipular os sons da fala na aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças foram sujeitas a tarefas de rima e aliteração, em que os experimentadores lhes liam quatro palavras das quais tinham de identificar a que não rimava ou não começava pelo mesmo fonema das outras. Três anos mais tarde, os mesmos sujeitos foram submetidos a testes de leitura, ortografia e aritmética. Os resultados obtidos permitiram detectar uma correlação significativa entre a sensibilidade inicial das crianças às rimas e aliterações e o seu desempenho na leitura e na ortografia. Porém, esta correlação não se verificou no que se refere à aritmética (Silva, 2003). Assim, “a capacidade precoce de detecção de rimas e de aliteração, conducente ao conhecimento da estrutura fonológica da língua, parece predizer o progresso na leitura e a aptidão para soletrar as letras de uma palavra quatro anos mais tarde (Sim-Sim, 2006).

Deste modo, os autores concluíram que a experiência fonológica seria um precursor e não um pré-requisito para a aquisição da leitura e da escrita (Harten & Carvalho, 1995). Nesta linha, a sensibilidade das crianças aos sons pode predizer o seu futuro sucesso ao nível da leitura e da escrita. Assim, a experiência com jogos que envolvem rimas e aliterações poderá ser o principal responsável pelos bons resultados nos testes de rimas e pelo posterior sucesso na leitura. Estes investigadores defendem que “o treino em categorização de sons é mais efectivo quando também se envolve uma conexão com o alfabeto” (Bradley & Bryant, citado por A. Morais, 1997, p. 53).

Um outro estudo desenvolvido pelos mesmos autores (Bradley & Bryant, 1978) mostrou que as crianças com dificuldades na leitura e na escrita tinham tido mais dificuldades nos testes de consciência fonológica (A. Morais, 1997). Nesta investigação,

Bradley e Bryant compararam dois grupos de crianças de inteligência normal: um com elementos com um atraso de dezoito meses na habilidade média para ler e outro cuja habilidade de leitura era esperada para a idade, sendo que o nível de leitura destas era o mesmo das do outro grupo. Os dois grupos foram submetidos a dois tipos de tarefa: numa as crianças tinham de agrupar palavras que compartilhavam o mesmo som ao nível da aliteração e da rima; na outra deviam dizer uma palavra que rimasse com a que o observador lhes dissesse.

Os resultados deste trabalho mostraram que os leitores mais atrasados apresentavam maiores dificuldades nos testes de detecção de sons (rima e aliteração) do que os elementos do grupo que não apresentavam quaisquer dificuldades na leitura.

Estas duas investigações mostram que a habilidade para lidar com os sons que constituem as palavras influencia o progresso posterior dos sujeitos na leitura e na escrita (Bradley & Bryant, 1987). Assim, os autores concluíram que existe uma relação causal entre a insensibilidade para os sons (capacidade de lidar com rimas e aliterações) e o fracasso ou sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (*idem*).

Um outro estudo que se destacou nesta linha de fundamentação, foi realizado por Olofson e Lundberg (1985). Nele, cerca de 400 crianças foram sujeitas a um treino de 8 meses, seguindo um programa que incluía uma série de jogos simples de audição de rimas e, posteriormente, exercícios de segmentação de frases em palavras, de manipulação de sílabas e, por fim, de fonemas. As crianças foram, depois, avaliadas em provas de leitura e de ortografia. Os resultados mostraram que os sujeitos do grupo experimental foram superiores aos das crianças que não foram submetidas a qualquer tipo de treino, evidenciando que a consciência fonológica pode ser desenvolvida independentemente de um contexto formal de instrução sobre o código alfabético com impacto positivo na aprendizagem da leitura e da escrita (Silva, 2003).

Fox e Routh (1984) desenvolveram um outro estudo com o objectivo de analisar o efeito de determinadas competências fonémicas treinadas para a aprendizagem da leitura. Estes autores trabalharam com uma amostra de 41 crianças de nível pré-escolar que foram divididas em quatro grupos: um grupo foi treinado para realizar operações de segmentação fonémica; outro foi exercitado para operações de síntese e segmentação fonémica; outro serviu de grupo de controlo e um quarto grupo já dispunha *a priori* de boas competências de segmentação. Todas as crianças passaram, posteriormente, por um programa de aprendizagem da leitura. Os resultados obtidos revelaram que as crianças que já efectuavam operações de segmentação, bem como as do segundo grupo

experimental tiveram mais sucesso no programa de leitura do que as crianças dos outros grupos. Perante estes dados, os autores concluíram que a aprendizagem da leitura é fomentada pela disponibilidade conjunta de competências de segmentação e de reconstrução fonémica (Silva, 2003).

Estes e outros estudos permitiram concluir que a intervenção ao nível da promoção de competências fonológicas em crianças de idade pré-escolar fomenta o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Através da análise dos estudos referidos, podemos sistematizar esta perspectiva nos seguintes pontos (*idem*):

- a) há uma continuidade entre as habilidades fonológicas que as crianças aprendem durante a fase pré-escolar e o seu desempenho na leitura. Isto é, a consciência fonológica que é adquirida pelas crianças antes da aprendizagem da leitura influencia fortemente o seu eventual sucesso na sua posterior aprendizagem;
- b) conseqüentemente, as competências que se desenvolvem naturalmente na criança influenciam directamente a aprendizagem da leitura, pois existe uma ligação directa entre este tipo de competências e o aparecimento da consciência fonémica e porque as rimas e a consciência de unidades intra-silábicas permitem à criança fazer inferências relativamente a padrões ortográficos de palavras desconhecidas que partilham sequências sonoras semelhantes com palavras conhecidas (Goswami & Bryant, 1990);
- c) medidas referentes a capacidades fonológicas infantis, adoptadas antes do início da escolarização, têm um valor preditivo no âmbito da aquisição da literacia e, inclusivamente, permitem a detecção de crianças em risco.

2.4. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: uma relação recíproca

A propósito da controvérsia sobre o sentido da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita, que muitos autores, ironicamente, designam por “mais uma velha questão do ovo e da galinha” (Silva, 1997), em 1985, na revista “Nature” assistiu-se a um debate no qual Bertelson *et al.* começaram por acusar o grupo de Oxford, protagonizado por Bradley e Bryant, de, nas suas investigações, terem negligenciado que a experiência da aprendizagem da leitura pudesse melhorar o

desempenho das crianças nas tarefas que envolviam habilidades fonológicas. Para provar os seus argumentos, referem os seus estudos realizados em Portugal com pessoas letradas e não letradas. (A. Morais, 1997).

A resposta apresentada por Bradley e Bryant salientou que o problema se prendia com o conteúdo e com a forma do que se pretende testar. Este grupo defendeu que “existem vários níveis de consciência fonológica e que um determinado nível de consciência fonológica precede a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto outro(s) nível (eis) pode(m) acompanhar e/ou ser o resultado de tal aprendizagem” (A. Morais, 1997, p.61).

Apesar desta controvérsia, existe um certo consenso no que diz respeito à adopção de uma posição interactiva que considera que a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura é recíproca (Marquez & Osa, 2003). Nesta óptica, a influência entre estas duas habilidades é de mútua facilitação (Defior, 1998). Por um lado, nas suas várias dimensões, a consciência fonológica pode prever, com algum grau de fiabilidade, o futuro sucesso ou insucesso na leitura e escrita. Por outro lado, a própria aprendizagem da leitura fomenta o seu desenvolvimento (Silva, 2003).

Logo, esta perspectiva tem subjacente a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre a linguagem oral para que a aprendizagem da leitura seja bem sucedida e que esta aprendizagem, por sua vez, facilita o desenvolvimento de competências fonológicas mais complexas (Silva, 2003). A questão que se coloca actualmente pretende saber o que se pode determinar como “mínimo”. Por isso, os estudos mais recentes procuram investigar detalhadamente as habilidades fonológicas que podem ser consideradas imprescindíveis e fomentadoras da aquisição da leitura e as que esta aprendizagem poderá promover (*idem*).

Nesta linha de fundamentação, podemos salientar o estudo desenvolvido por Perfetti e colaboradores (1987), no qual foi testada a progressão de crianças do 1º ano relativamente a tarefas fonológicas e competências de leitura. Esta investigação mostrou que os sujeitos progredem numa tarefa de síntese fonémica antes de evoluírem nas suas competências de leitura de palavras e que os progressos nesta última capacidade facilitam o sucesso nas tarefas de análise fonémica mais sofisticadas. Por sua vez, os resultados nestas tarefas têm um valor preditivo relativamente a posteriores avanços na leitura e escrita. Assim, os autores defendem que as capacidades de síntese fonémica estabelecem uma relação causal com o desenvolvimento de competências de

descodificação, apesar de estas não contribuírem para os avanços nos *skills* de síntese fonémica.

Wagner, Torgesen e Rasholte (1994) efectuaram também um estudo longitudinal no qual acompanharam 244 crianças desde o ensino pré-escolar até ao 2º ano de escolaridade. Com este trabalho, os autores pretenderam estabelecer uma correlação entre as habilidades fonológicas infantis (medidas através de um conjunto de provas que incluía tarefas de análise e de síntese fonémica) e os resultados num teste de leitura por níveis. Este estudo confirmou o carácter bidireccional entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. No entanto, contrariamente à experiência de Perfetti, não se verificou que as capacidades de síntese fonémica desempenham um papel causal mais relevante no início da aprendizagem da leitura do que as competências de análise fonémica, uma vez que ambas estão estreitamente correlacionadas. Para além destes aspectos, também provaram que os progressos na leitura conduzem a desempenhos superiores em tarefas de reconstrução e de segmentação fonémica (Silva, 2003). De facto, como afirma Sim-Sim (2006) “aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçar no caminho” (p. 74).

Capítulo 3

Os métodos de iniciação à leitura

3.1. Os métodos sintéticos

Os métodos sintéticos enquadram-se nos modelos ascendentes de leitura teorizados por Gough (1972), LaBerge e Samuels (1974).

Estes modelos defendem que “a leitura não é mais do que a decifração ou a tradução do material impresso no seu equivalente oral” (Festas, 1994, p.52). Deste modo, enfatizam processos psicológicos, tais como a decifração, a descodificação e os processos perceptivos (*idem*). Neste contexto, pressupõe-se que os leitores para identificarem estruturas mais complexas e com sentido, precisam de fazer primeiro uma análise auditiva e hierarquizada que lhes permita reconhecer e decifrar unidades mais simples, até identificarem estruturas mais complexas e com sentido.

Os modelos ascendentes ou hierárquicos valorizam o papel desempenhado pela informação visual directa, pelo apoio da forma acústica ou fonética, pelas correspondências grafo-fonéticas ou grafo-fonológicas para atingir o sentido da palavra (Pereira, 2003). Também realçam o processamento da informação de forma indutiva e a aprendizagem associacionista, partindo de estruturas simples para outras de nível mais complexo.

Nesta perspectiva, o termo *sintético*, utilizado para referir os métodos de iniciação à leitura que se inserem nesta linha, diz respeito às operações mentais subjacentes à combinação dos elementos simples (sílabas e letras) para formar unidades mais complexas (palavras, frases e textos) (Pereira, 2003). Deste modo, a principal

característica destes métodos é o facto de insistirem, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito e entre o som e a grafia.

Na família dos métodos sintéticos inserem-se os alfabéticos e literais, os fónicos e os silábicos. Fazer uma breve análise sobre a evolução destas metodologias ajuda-nos a compreender as características principais que estes métodos apresentam nos nossos dias.

O método alfabético é o mais antigo que se conhece e também o que foi utilizado mais tempo ao longo da história da civilização (J. Morais, 1997). As primeiras referências a esta metodologia aparecem em algumas obras da civilização grega. Em “*Da composição das palavras*”, Halicarnasso descreve-a da seguinte forma: “Aprendemos antes de qualquer outra coisa, os nomes das letras, depois as suas formas, depois o seu valor, logo as sílabas e suas modificações e, depois disso, as palavras e suas propriedades” (Halicarnasso, *s.d.*, citado por Braslavsky, 1971, p. 46).

A expressão “letra com sangue entra” (citado por Braslavsky, 1971, p. 46) era utilizada para caracterizar os recursos da escola, durante um longo período da história da educação. De facto, as crianças, ainda muito novas, eram obrigadas a memorizar as letras do alfabeto e todas as suas combinações possíveis com duas ou três letras, o que resultava numa imensa quantidade de sílabas desprovidas de sentido. A aprendizagem da leitura apresentava-se, portanto, como uma actividade fastidiosa.

Outra desvantagem desta forma de ensino era o facto de se tratar de um processo moroso (*idem*). Efectivamente, a preocupação com a compreensão do que é lido só surgia numa fase final da aprendizagem da leitura, o que a tornava numa tarefa pouco motivante.

A “Cartilha de aprender a ler” (1539) e a “Cartinha do ABC” são alguns dos exemplos da utilização desta metodologia, no contexto português.

A constatação de que as crianças sentiam muitas dificuldades em passar da associação entre o nome das letras à fusão dos sons das mesmas para conseguirem pronunciar as palavras, originou o aparecimento dos métodos fónicos, também nomeados de métodos de soletração nova (J. Morais, 1997).

Esta nova metodologia, proposta por alguns pedagogos alemães, no século XVI centrava-se na aprendizagem das correspondências entre as letras e os seus “sons” ou valores fonéticos. De acordo com este programa, começava-se por ensinar a forma e o “som” das vogais e só mais tarde era ensinado o das consoantes (André, 1996). Isto permitia que as letras comessem a designar-se pelo seu valor fonético aproximado.

Para as vogais, este era obtido pronunciando-as com o som próprio da sua posição; para as consoantes, era associado um *e* mudo à sua articulação (*be, ce,...*) (Gonçalves, 1969).

Porém, o método fónico foi sendo alvo de inúmeras transformações com a finalidade de tornar a tarefa de aprender a ler mais fácil e entusiasmante. Assim, foram surgindo diversos alfabetos ilustrados, silabários e cartilhas, entre outras propostas.

No século XIX, António Feliciano Castilho revolucionou o ensino da leitura e da escrita com o seu método revolucionário que ficou conhecido por “**Método de Leitura Repentina**”. Castilho (citado por Gonçalves, 1969 e André, 1996) defendia que a criança é naturalmente inclinada para o bem e necessita de liberdade de movimentos (princípio da bondade natural). Isto implicava que, na aprendizagem da leitura, cada som devia ser acompanhado de gestos e de mímica. Considerava que a instrução primária era indispensável para todos e que, por isso, uma vez que era impossível cada aluno ter um professor só para si, era necessário que cada docente ensinasse um maior número possível de crianças (princípio da extensão do ensino). Os conhecimentos considerados imprescindíveis para todos deviam ser ensinados no mais curto espaço de tempo possível (princípio da economia de tempo). Por fim, acreditava que a escola devia ser alegre e o ensino atraente, para que os alunos sentissem motivação e interesse para aprender e assim conseguissem um bom aproveitamento (princípio da alegria na escola).

Neste contexto, os objectivos principais do “Método de Castilho” visavam conduzir as crianças a uma memorização mais fácil do valor das letras; facilitar a retenção da forma das letras e aproximar a aprendizagem da leitura e da escrita dos sons mais fácil e naturalmente produzidos pelas crianças (sílabas), não começando pelo valor das letras, mas sim das sílabas.

Apesar de ter dado continuidade aos métodos de soletração nova, esta metodologia apresentou alguns aspectos inovadores. Em primeiro lugar, verificou-se o recurso a estratégias fonomímicas (os sons passaram a ser acompanhados de gestos e movimentos: mímica, ritmo, canto, batimento de palmas para destacar as sílabas, ...). Passou assim a haver uma preocupação com o desenvolvimento da acuidade auditiva e com o ludismo como processo de ensino. Ainda hoje a marcação dos ritmos silábicos está presente no ensino da leitura. Em segundo lugar, observou-se a utilização de técnicas de simbolismo, na procura de imagens/formas que reproduzam esquemática e estilizadamente a forma da letra e cujo nome comece pela letra que se pretende aprender (como por exemplo, a forma da serpente associada à letra S). Por último, nas fases do

“Método Castilho”, a aprendizagem do valor sonoro das sílabas surge primeiro que o estudo dos elementos mais simples – os fonemas.

A partir do século XIX, o “**Método Fónico Novíssimo**” “foi muito valorizado pelos processos fonomímicos, ideofónicos, de vocalização, plásticos, etc” (Gonçalves, 1969, p. 87). A grande inovação introduzida por esta metodologia prende-se, principalmente, com a alteração da ordem de apresentação das letras e das suas combinações. Esta deixou de ser alfabética para passar a depender da sua importância e complexidade. A importância era definida pela frequência com que a criança emprega determinada letra no uso diário que faz da linguagem, enquanto que a complexidade se referia à forma e ao som da letra. Quanto à forma, compreendeu-se que se devia evitar a apresentação temporalmente próxima de letras com grafias idênticas, tais como *u* e *n*, *b* e *d* e *p* e *q*. Relativamente ao som, também se percebeu que era mais vantajoso que se apresentassem primeiro as vogais e, posteriormente, as consoantes (primeiro as sonoras e as de valor certo e depois as outras). As consoantes com sons parecidos também não deviam ser expostas próximas umas das outras (*idem*).

De acordo com este método, a aprendizagem de uma letra seguia os seguintes procedimentos (*ibidem*):

1. Apresentação de imagens onde estivessem representadas “coisas”, cujos nomes contivessem a letra em estudo.
2. Através de exercícios de análise fónica, levar as crianças a pronunciar o som inicial das referidas palavras, permitindo o desenvolvimento da percepção auditiva.
3. Fazer a associação do som à letra, através do desenho isolado junto das imagens e da sua apresentação como elemento-chave (percepção visual).
4. Incentivar os alunos a procurar a letra num monte de letras móveis e vocábulos com a letra num conjunto de palavras-fichas e em textos.
5. Levar as crianças a escrever a letra no quadro e nos cadernos (percepção cinestésica).
6. Efectuar a leitura e escrita de pequenas palavras em que apareça o novo fonema e outros conhecidos. Esta tarefa devia ser realizada por toda a classe, que colaborava na procura das mesmas.
7. Realizar exercícios de acrescentamento e de substituição de letras e de sílabas.

8. Formar, ler e escrever frases pequenas e simples.
9. Realizar vários exercícios de substituição de palavras na frase e de preenchimento de lacunas

Dependendo de cada professor, muitos outros jogos podiam ser realizados, incluindo jogos de análise. Este método apresentava já características sintético-analíticas. Assim, a aula tornar-se-ia “cada vez mais interessante, intuitiva e activa, aproximando-se mesmo, em muitos dos seus aspectos, dos métodos globais mistos” (Gonçalves, 1969, p. 89).

O “Método Fónico Novíssimo” representou uma evolução principalmente no que diz respeito à graduação das dificuldades. No presente, esta forma de ensino ainda é utilizada em muitas escolas nacionais e estrangeiras. Se analisarmos a maioria dos manuais de iniciação à leitura que são adoptados nas escolas portuguesas, podemos verificar que a ordem de apresentação dos fonemas e os exercícios propostos se aproximam dos que eram propostos por esta metodologia.

Um outro método sintético ainda utilizado em algumas instituições escolares no nosso país é o “**Método João de Deus**”, também conhecido pelo “**Método da Cartilha Maternal**”.

João de Deus acreditava que, “a primeira condição para ensinar por este método é o estudo da fala” (citado por Viana, 1997, p. 28). Por esta razão, desenvolveu uma metodologia que “se funda na língua viva, não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem” (...). “É escutando e falando as palavras que as crianças conseguem segmentar, no *continuum* sonoro, as palavras que lhes interessam, e isto muito antes de serem capazes de as empregar em frases” (*idem*). Para este autor, o processo de aprender a ler não podia diferir muito da forma como as mães ensinam a falar – falando, ensinando palavras vivas e não sílabas mortas.

Através do ensino pela Cartilha Maternal, a criança começa por aprender as vogais e depois o valor das consoantes que são associadas de imediato aos valores das vogais. Assim, ao contrário do que sucedia nos métodos precedentes, o discípulo principia a ler palavras inteiras logo na terceira aula. As palavras são consideradas como unidades da frase. João de Deus utilizou dois tipos de letra do mesmo tamanho, mas com aspecto diferente (uma lisa, outra lavrada), empregadas alternadamente de sílaba

para sílaba. Tal facto, revela-nos a consciência que este pedagogo tinha da importância relativa dos aspectos visuais (Viana, 1997). O recurso a estruturas gráficas possibilita obter a decomposição das palavras, sem quebrar a unidade gráfica e sonora das mesmas (*idem*).

Um outro aspecto inovador introduzido neste método, é a atenção especial que é concedida ao auxílio que o professor deve prestar na dicção e colocação correcta dos órgãos fonadores do aluno, tendo como principal objectivo uma melhor emissão fonética e uma consciencialização da noção de fonema e da sequência de sons nas palavras mais adequada.

Para além dos aspectos mencionados, este método segue uma via original, na medida em que “apresenta as dificuldades da língua portuguesa seguindo uma progressão pedagógica que constitui um verdadeiro estudo desta língua” (Carvalho, 1990).

Deste modo, a ordem de apresentação das letras não pode ser alfabética, deve depender da frequência do uso, da forma da letra e complexidade sonora. As letras consoantes são ordenadas tendo em conta o seu número de valores, sendo primeiramente apresentadas as letras que correspondem aos sons vocálicos, que se pronunciam isoladamente (*v, f, j, t*). Ao mesmo tempo que se explora o valor da letra, é feita a sua combinação sintético-analítica, com as letras já conhecidas, tal como já se verificava no “Método Fónico Novíssimo”.

Finalmente, a observação da Cartilha Maternal permite-nos compreender que se trata de um método que se preocupa com a psicologia das crianças. De facto, João de Deus considerava que “a instrução primária devia ser dada *pelas* mães, pois que ninguém como elas possui a vontade, a aptidão e a paciência indispensáveis para que todos os momentos em que a criança dá ensejos ao ensino sejam aproveitados” (Gonçalves, 1969, p. 92). Além disso, também defende que “o ensino deve ser feito com uma ordem natural e lógica, não só para ir ao encontro do desenvolvimento intelectual, mas também porque, tendo-se tornado desta maneira mais simples e claro para a criança, aumenta-lhe o interesse para o saber” (*idem*).

3.2. Os métodos analíticos/globais e os modelos descendentes

Os métodos analíticos, também conhecidos por métodos globais ou globalísticos, ajustam-se aos modelos descendentes de leitura, os quais se incluem numa perspectiva

proveniente da psicolinguística, com influências cognitivistas e construtivistas (Pereira, 1990).

Os modelos descendentes consideram a leitura como um processo inverso aos que referimos anteriormente. Os seus defensores (Goodman, Smith,...) consideram que a leitura é essencialmente a construção do significado de um texto, despendendo o menor tempo e esforço possível e recorrendo ao menor número de índices possível. Assim, o principiante apenas se deve preocupar com a compreensão geral e não com os pormenores do código escrito (Festas, 1994).

Estes modelos enfatizam o peso das informações que o leitor possui em relação a das que são facultadas pelos estímulos perceptivo-visuais grafémicos (Pereira, 1990). Ou seja, na leitura de um texto, assiste-se a uma reflexão sobre o discurso, que é feita tendo em conta a natureza do texto e os conhecimentos prévios do leitor.

De acordo com estas teorias, a leitura é um processo de identificação directa de signos globais, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintáctico e de verificações das hipóteses produzidas (Martins & Niza, 1998). O acto de ler é, pois, entendido como um jogo de adivinhas “psicolinguísticas”, uma vez que “para compreender a mensagem escrita, o leitor fará julgamentos hipotéticos, apostas que deverão em seguida ser verificados e corrigidos, se necessário” (J. Morais, 1997, p.160).

Assim sendo, os apologistas das metodologias analíticas consideram que a leitura é um acto global e ideovisual (Ferreiro & Teberosky, 1986). Segundo estes métodos, a criança, antes de partir para a análise dos componentes de uma palavra ou frase, faz o seu reconhecimento global. Por isso, considera-se importante que se inicie a aprendizagem da leitura com unidades significativas para a criança – daí a designação de ideovisual.

Nesta óptica, a principal característica que diferencia os métodos sintéticos dos analíticos é o seu ponto de partida. Enquanto que os primeiros partem do menor componente para o maior, os segundos partem de um dado maior para unidades mais pequenas.

As primeiras referências ao ensino da leitura a partir das escritas ideográficas, que encontramos na história da pedagogia, remontam a Comenius. Na obra *Orbis pictus*, apresentava as palavras associadas à representação gráfica do seu significado. Este autor considerava que esta associação das palavras às imagens permitiria uma apreensão mais rápida e eficaz das mesmas, evitando as sessões de tortura causadas pela soletração.

Defendia também que era importante que se associasse o trabalho da mão ao exercício da visão e da audição (Braslavky, 1971).

Porém, o representante mais importante deste método, no século XVII, foi Nicolas Adams. Na sua perspectiva, o ensino da leitura devia ser feito seguindo a ordem natural, que é igual à da linguagem falada, ou seja, adquirindo palavras e não letras (*idem*). Assim, Nicolas propunha que se começasse por ensinar várias palavras às crianças, durante os primeiros meses de aprendizagem, através de jogos divertidos; passando, seguidamente, à apresentação de pequenas frases que despertassem o interesse e, finalmente, a pequenas histórias da sua autoria. Só depois de as crianças aprenderem a ler, é que se deveria ensiná-las a distinguir as sílabas das letras (Froissart, 1976).

No século XIX, Jacotot (citado por Gonçalves, 1969) criou um novo método de ensino da leitura, no qual partia de uma frase¹. As crianças eram incentivadas a memorizar a frase. Depois, era feita a sua decomposição progressiva em palavras, sílabas e letras. Só numa fase posterior é que se ensinava o alfabeto. Os procedimentos propostos por Jacotot foram expostos e fundamentados cientificamente por Kramer e Vogel (sistematizadores do método global de palavras), por Margarida Mc Kloskey (metodizadora do método global de contos), por Freinet (criador do “Método Natural”), por Decroly e outros autores (*idem*).

Com o avançar dos tempos, foi-se fazendo uma grande propaganda dos métodos analíticos, em detrimento dos sintéticos. Os defensores destas correntes analíticas salientavam: a necessidade de se introduzir a motivação e o interesse nas crianças, acabando com o esforço penoso causado pela soletração; a importância de se respeitar a “marcha natural”, iniciando-se na palavra ou na frase; o interesse de associar o conceito e a significação ao ensino da leitura; a precisão de se tomar como ponto de partida uma “totalidade”, que podia ser a palavra ou a frase; o domínio da percepção visual na aprendizagem da leitura e o desconhecimento da participação que nela tem a percepção auditiva, o que conduz a uma rejeição do método fonético (*ibidem*).

Apesar de aparentar trazer muitas vantagens para o ensino da leitura, a verdade é que se verificaram muitos exageros e confusões. Entre os próprios apologistas do método global registaram-se várias divergências (Gonçalves, 1969).

Alguns consideravam que a criança devia aprender a ler, partindo de frases, sem que fosse forçada a fazer a sua “análise sistemática”. Esta análise iria sendo feita

¹ A frase de partida do método proposto por este autor era o primeiro verso do *Telémaco* de Fénelon: “Calipso não podia consolar-se com a partida de Ulisses”.

espontânea e intuitivamente pela criança. Outros autores defendiam que se devia descer, de forma analítica, até à palavra ou até à sílaba, mas nunca abaixo desta, que era considerada elemento fonético indivisível, fazendo-se de seguida a recomposição. Havia ainda os que acreditavam que, depois de aprendida a leitura global de um certo número de palavras, deveriam ser feitas operações de análise dirigida, até chegar à letra, sempre acompanhadas de operações de recomposição e de formação de novas palavras com elementos conhecidos.

Os defensores do **método global de palavras**, consideram que as palavras são as unidades fundamentais para o pensamento e memória, uma vez que permitem que a criança centre a sua atenção, desde o início, no sentido do texto e se habitue a ler por curiosidade e prazer. Além disso, defendem que, normalmente, as pessoas reconhecem os objectos, antes de identificarem os seus constituintes, tal como se verifica no reconhecimento de palavras (Arteno, 1989). Assim, o ensino da leitura através de algumas versões deste método processa-se em três fases: palavra, sílaba e letra.

Na fase da palavra, a criança aprende a ler globalmente uma série de palavras ditas normais, que lhe são familiares. Estas são relacionadas com objectos, seres ou acontecimentos a que se referem (Meiras, 1996). Nesta etapa, a escrita não deve constituir uma preocupação. Interessa, principalmente, a associação da forma gráfica e da pronúncia de cada palavra com o que ela representa. Por isso, alguns autores recorrem a palavras-fichas e a letras móveis, as quais vão sendo, a pouco e pouco, postas de lado e substituídas pela escrita realizada pelas crianças. Para a memorização dos vocábulos, realizam-se diversos jogos, individuais e colectivos.

Depois de interiorizadas as palavras, passa-se à fase da sílaba. Trata-se de uma etapa analítico-sintética, na qual se realizam actividades de decomposição das palavras até identificar a sílaba; e de recomposição de sílabas, até à formação de novas palavras. Neste sentido, os alunos são incentivados a fazer o reconhecimento de sílabas iguais, que representam sons iguais, memorizando os elementos necessários para a formação e leitura de novos vocábulos (*idem*).

Por fim, surge a fase da letra, na qual são realizadas actividades de decomposição, recomposição e formação de novas palavras, descendo ao nível da letra. Nem todos os métodos globais de palavras descem a este nível. No entanto, quando se pretende fazer a análise desta unidade, é importante que a escolha das palavras a ler globalmente permita a descoberta dos fonemas, nesta etapa.

O **método global de frases** inicia o ensino da leitura partindo da frase, como unidade real de pensamento, uma vez que só ela pode exprimir uma ideia completa (Gonçalves, 1969) e permitir que a criança compreenda, em simultâneo, o que vai lendo (Meiras, 1996). Huey (citado por Arteno, 1989) defende que, dado que a frase é a unidade linguística natural, também deverá ser a unidade de leitura. Assim como a palavra não é uma soma de sons, a frase não é a soma das palavras que a constituem. A frase integra outros aspectos que possibilitam a sua compreensão quando é proferida.

Quanto ao desenvolvimento desta metodologia, na primeira etapa, a criança adquire globalmente frases, fazendo a sua leitura, memorizando-as e reconhecendo-as. Na fase seguinte, é feito o reconhecimento da palavra, através de jogos de decomposição da frase e de recomposição até à formação de novas frases com as palavras obtidas. Entretanto, depois de o principiante ser capaz de ler globalmente algumas palavras, passa-se à fase da sílaba. Nesta, são realizados alguns jogos e exercícios de decomposição, reconstituição e formação de palavras. As técnicas usadas são semelhantes às do no método global de palavras. Por fim, tal como no método de palavras normais, é feita a decomposição das sílabas, através da análise fónica. Os exercícios realizados neste momento pretendem auxiliar a criança a identificar as letras e a formar sílabas e também se assemelham aos do método global de palavras.

O **método global de contos** consiste numa ampliação do método global de frases. A unidade base de ensino da leitura é um conjunto de frases que formam um texto (Arteno, 1989). A aprendizagem da leitura, por meio desta metodologia, inicia-se com a leitura de um conto simples e interessante, que contenha uma parte ritmada e de fácil memorização. Esta parte servirá, posteriormente, de texto de leitura (Gonçalves, 1969).

Os apologistas deste método acreditam que, se conhecerem o desenvolvimento da história, é mais fácil para as crianças o reconhecimento das frases. A narração das histórias favorece o estabelecimento de relações e a ampliação do conteúdo concreto da leitura, através do diálogo sobre a mesma. Além disso, asseguram uma unidade de pensamento completa, com princípio, meio e fim (Arteno, 1989). Todavia, o método de contos tem o inconveniente de, por vezes, se tornar difícil convencer a criança de que o que está escrito num texto é diferente do que ela tinha imaginado (*idem*).

Este método é muito semelhante ao método global de frases, uma vez que também aquele pode partir da leitura de uma história. Por isso, estas duas metodologias desenvolvem-se de forma similar. A diferença mais significativa reside na fase do globalismo, na qual as crianças são incentivadas a dramatizar partes da história.

Alguns autores criticaram o “excesso de globalismo” do método global e desenvolveram os chamados **métodos analíticos** (Gonçalves, 1969). Estes também partem de palavras ou frases como unidades de pensamento. Porém, não se preocupam com a sua globalização. Passam de imediato à realização de jogos e exercícios de análise e de síntese (*idem*). Os mais conhecidos são o método analítico-sintético e o método de análise fónica.

O primeiro consiste numa série de decomposições e recomposições, feitas a partir de frases ou palavras conhecidas. A sua principal diferença, relativamente aos métodos globais, reside no facto de estes apenas descerem à decomposição das palavras, depois de os alunos já conhecerem globalmente um grande número de vocábulos. Nos métodos globais, essa decomposição realiza-se à medida que cada palavra ou frase era apresentada (Gonçalves, 1969). Nesta metodologia, é o próprio docente que define, normalmente através do uso de manuais escolares, quais as palavras e os sons que devem constar no processo de ensino. Não há espaço para a descoberta por parte do aluno e a leitura surge intimamente relacionada com a escrita (Cruz, 1993).

O segundo, também conhecido por método de análise fónica, foi sistematizado por G. Ward. “É uma feliz combinação do método das palavras com o método fónico” (Gonçalves, 1969, p. 200). Este parte da linguagem oral para a escrita e segue as mesmas etapas que seguiram os povos antigos para a representação gráfica das ideias através do alfabeto (*idem*).

Assim, nesta metodologia, para iniciar o ensino de um fonema, o professor deve incentivar os seus alunos a fazerem a análise fónica de palavras em que apareça o fonema em causa, ou seja, por uma decomposição fonética por via oral. Depois, as fichas-palavras devem ser colocadas junto das gravuras que as representam, para que os alunos descubram o seu significado e façam a sua leitura global. Entretanto, com a ajuda de letras móveis, é feita a composição e decomposição fonovisual das referidas palavras. De seguida, os alunos, orientados pelo seu professor, fazem as leituras descendente e ascendente das decomposições anteriores. As etapas seguintes são muito semelhantes às do método analítico-sintético.

O êxito dos métodos globais levou muitos professores a pôr em causa a eficácia dos métodos sintéticos que utilizavam. Por isso, alguns procuraram introduzir nos seus métodos sintéticos palavras para serem aprendidas de forma global. Outros tentaram adaptar o método global à estrutura de aulas tradicionais.

Assim sendo, os **métodos mistos ou semi-globais** “representam, por um lado, um compromisso entre o método global e o silábico, sem favorecer abertamente um ou outro, mas afirmando explicitamente que nenhuma criança aprende a ler por um processo de síntese ou por um processo de análise” (Froissart, 1976, p. 73). Os defensores dos métodos mistos elaboraram “receitas” muito práticas para o progresso da turma. Estas baseiam-se numa combinação proporcional entre o método global e o método sintético.

Apesar das vantagens defendidas pelos apologistas destas metodologias, estas apresentam também alguns inconvenientes, de entre os quais se destacam os seguintes (Gonçalves, 1969):

- São mais morosos: defendem que não se deve forçar a aprendizagem da leitura, a qual surgirá a seu tempo como a fala, por volta dos 10 anos e já como uma necessidade da criança.
- São exigentes: implicam uma preparação do professor especializada e difícil de adquirir por auto-preparação.
- São dispendiosos: exigem condições económicas abastadas e uma liberdade de acção fora de qualquer regulamento oficial (turmas pequenas, programas e horários flexíveis, material caro).
- A escrita surge a par da visualização das palavras que se vão lendo, o que se torna difícil e abstracto para as crianças.

3.3. A superioridade do método fónico

Há mais de um século que se mantém aceso o debate que gira em torno dos métodos de iniciação à leitura e à escrita. Em causa estão, principalmente, duas perspectivas distintas: por um lado encontramos os defensores do método fónico, por outro os apologistas do método global.

Vários estudos têm sido desenvolvidos com o intuito de identificar o mais eficaz e adequado. Muitas dessas investigações refutaram os pressupostos construtivistas e originaram reformulações no método fónico.

Os defensores do método global consideram que o que motiva as crianças a ler é a busca do significado e não de sons ou de palavras. Porém, uma vez que a palavra

“método” implica uma sequência de etapas, os partidários do método fónico consideram que, para aceder ao significado, é necessário que se passe pelas palavras. Ou seja, os construtivistas ignoram o carácter evolutivo do processo e que a aprendizagem do código gráfico não pode ser feita sem o recurso a um ensino sistemático (Martins & Niza, 1998).

Ao contrário do que se verifica no método global, o método fónico defende que no processo de aprendizagem há passagens obrigatórias e que a falta de alguns conhecimentos críticos pode impedir a sua progressão. De facto, a linguagem escrita processa-se num sistema alfabético. Sem uma instrução explícita da análise fonética e das correspondências grafema/fonema, a criança dificilmente descobrirá o princípio alfabético. Deste modo, J. Morais (1997) defende que o treino da análise fonémica e a aprendizagem das associações letra-som desempenham papéis complementares. Estando estas duas competências adquiridas, a compreensão do princípio alfabético também terá sido alcançada e a criança terá à sua disposição um poderoso instrumento para a descodificação de novas palavras.

Alguns estudos provaram que as crianças que aprenderam a ler através desta metodologia, mais tarde, ultrapassam as que aprenderam a ler seguindo o método global, em rapidez, compreensão, vocabulário e ortografia (J. Morais, 1997).

Quanto ao facto de o método global incentivar a utilização do contexto e da predição, o método fónico considera que isso pode conduzir a erros de leitura, diminuir as possibilidades de uma boa compreensão dos textos e até bloquear a aprendizagem da leitura. Assim, pode ser difícil convencer uma criança que numa embalagem de chocolates está escrito “Nestlé” e não “chocolate”.

Neste contexto, uma outra crítica apontada aos métodos globais é o facto de, por um lado, considerarem a leitura como um processo criativo e imprevisível e, por outro lado, a conceberem como um processo de previsão e de antecipação, o que a transforma numa tarefa redundante e mecânica (Martins & Niza, 1998).

A superioridade do método fónico também se manifesta pelo facto de ser mais acessível a crianças de classes sociais mais desfavorecidas e com dificuldades de aprendizagem. Diversas investigações mostraram que o método global se torna particularmente prejudicial quando aplicado em crianças de origem sociocultural baixa. Também se verificou que o método fónico é o mais eficaz na recuperação de crianças com dislexia e outras perturbações na aprendizagem (J. Morais, 1997).

Trabalho empírico

Capítulo 4

Enquadramento metodológico e resultados do estudo empírico

4.1. Método

4.1.1. Objectivo

O objectivo principal deste estudo é o de compreender a relação existente entre o desenvolvimento da consciência fonológica, avaliado através de uma Bateria de Provas Fonológicas, no início do 1º ano de escolaridade, e a aprendizagem da leitura, medida através de um Teste de Leitura, no final desse mesmo ano.

Tendo em consideração os dados evidenciados no ponto anterior e a leitura de alguns artigos publicados em revistas científicas e outra fontes secundárias, formulámos a seguinte questão:

Será que o desenvolvimento da consciência fonológica, no início da escolarização, é preditor do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura ao longo do 1º ano de escolaridade das crianças das escolas públicas do concelho de Coimbra?

Partindo da questão formulada, procedemos à identificação das variáveis dependente e independente.

V_i – desenvolvimento da consciência fonológica das crianças

V_d – sucesso/insucesso na aprendizagem da leitura, no final do 1º ano de escolaridade.

4.1.2. Hipóteses

Hipótese geral

Os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade serão tanto melhores quanto mais evoluída for a consciência fonológica no início do ensino formal da primeira. A consciência fonológica implica a noção de sílaba e de fonema, bem como a capacidade de proceder à sua classificação, manipulação e análise.

Hipótese operacional

Os resultados em leitura, no final do 1º ano de escolaridade, medidos através de um teste de leitura silenciosa, serão tanto melhores quanto mais elevados forem os resultados das Provas Fonológicas, realizadas no início do ano.

4.1.3. Tipo de estudo

Tal como referimos anteriormente, no nosso estudo pretendemos estudar as relações existentes entre duas variáveis – consciência fonológica e aprendizagem da leitura.

A adopção do método de investigação correlacional (não experimental) pareceu-nos adequada para conseguirmos alcançar os nossos objectivos. De facto, o quadro correlacional é bastante utilizado nas ciências sociais, pois permite estudar e medir relações entre uma multiplicidade de variáveis em simultâneo, para além de fornecer informações acerca do grau de relação entre as variáveis em estudo e até facilitar a realização de estudos de predição.

4.1.4. Amostra

A amostra do presente estudo foi constituída por 100 crianças (38 do sexo masculino e 62 do sexo feminino) que frequentaram pela primeira vez o 1º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2007/2008.

Quadro I – Distribuição dos sujeitos segundo o sexo

Sexo	Nº de sujeitos	Percentagem
Feminino	62	62%
Masculino	38	38%
Total	100	100%

Todos os sujeitos da nossa amostra tinham, em 31 de Dezembro de 2007, idades compreendidas entre os 5 anos e 11 meses e os 6 anos e 11 meses, estando a média de idades nessa data localizada nos 6 anos e 5 meses, como podemos observar no Gráfico1.

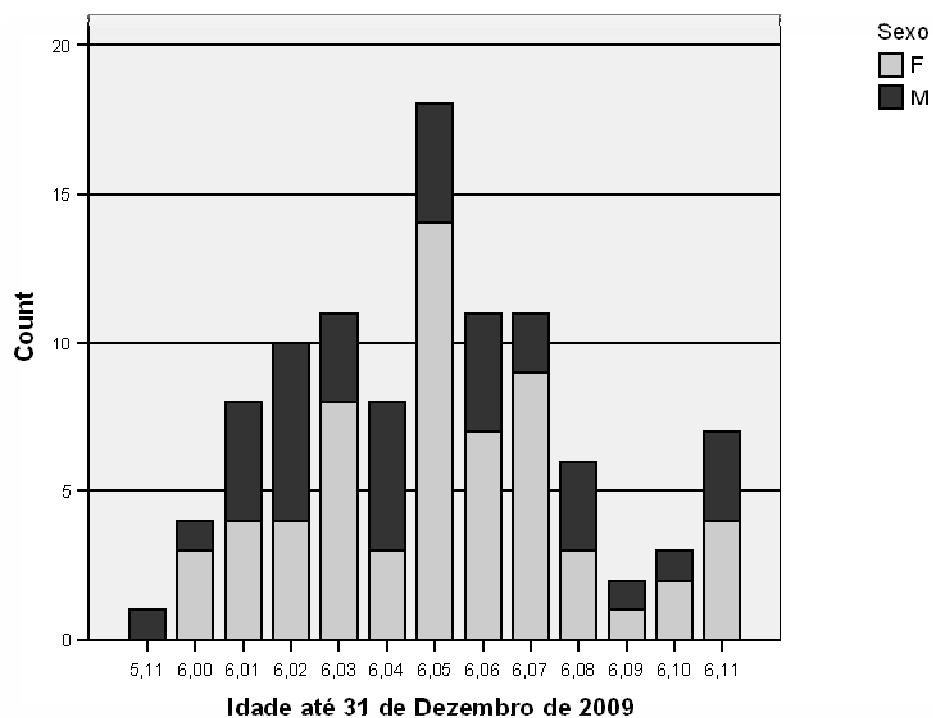


Figura 3 – Caracterização da amostra em função das variáveis sexo e idade

Para facilitar a análise estatística, as várias idades foram categorizadas em quatro intervalos, como poderemos verificar através da análise do Quadro II.

Quadro II – Distribuição dos sujeitos segundo intervalos de idade

Intervalo	Nº de sujeitos	Percentagem
Menos de 6 anos e 2 meses	23	23%
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	37	37%
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	28	28%
Mais de 6 anos e 9 meses	12	12%
Total	100	100%

Relativamente à frequência do Jardim-de-infância, apenas 8 crianças não tiveram acesso à Educação Pré-escolar, conforme o Quadro III.

Quadro III – Distribuição dos sujeitos segundo a frequência do Jardim-de-Infância

Frequentou	Nº de sujeitos	Percentagem
Sim	92	92%
Não	8	8%
Total	100	100%

Os elementos observados estavam integrados em sete turmas de seis escolas públicas do concelho de Coimbra (Quadro IV).

Quadro IV – Caracterização das turmas

Turma	Nº de sujeitos	Sexo		JI		Idades			
		F	M	S	N	1*	2*	3*	4*
A	8	4	4	7	1	1	3	2	2
B	8	6	2	6	2	0	2	4	2
C	10	6	4	9	1	2	3	3	2
D	20	10	10	18	2	7	5	6	2
E	16	10	6	15	1	3	8	4	1
F	17	12	5	17	0	3	9	4	1
G	21	14	7	20	1	7	7	5	2
Total	100	62	38	92	8	23	37	28	12

Relativamente à caracterização de cada turma, analisando o Quadro IV, podemos salientar os seguintes aspectos:

- O **grupo A** pertencia a uma escola situada nos arredores da cidade de Coimbra; integrava dois anos de escolaridade (1º e 2º anos) e funcionava em horário normal. A sua constituição era de 8 sujeitos (4 do sexo feminino e 4

do sexo feminino), dos quais apenas um não frequentou o Jardim-de-Infância. A moda de idades localiza-se no segundo intervalo, ou seja, entre os 6 anos e 3 meses e os 6 anos e 5 meses.

- O **grupo B** correspondia também a uma turma da periferia da cidade; integrava dois anos de escolaridade (1º e 4º anos) e funcionava igualmente no regime normal. A composição desta turma era igual à anterior, com 8 alunos (6 meninas e 2 rapazes), dos quais dois não frequentaram o ensino pré-escolar. Quanto ao factor idade, a moda situava-se entre os 6 anos e 6 meses e os 6 anos e 8 meses.
- O **grupo C** fazia parte de uma escola do centro da cidade, que funcionava também no regime normal e tinha dois anos de escolaridade (1º e 4º anos). A sua composição era de 10 elementos (6 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), dos quais apenas um não teve Educação Pré-escolar. Quanto às idades, a maioria tinha idades compreendidas entre os 6 anos e 3 meses e os 6 anos e 8 meses.
- O **grupo D** pertencia também a uma escola dos arredores da cidade, mas funcionava no turno da tarde com apenas um nível de escolaridade. A sua constituição era de 20 alunos (10 rapazes e 10 raparigas), sendo que dois não frequentaram o Jardim-de-Infância. Analisando as idades desta turma, constatamos que muitos alunos apresentavam idades inferiores a 6 anos e 3 meses.
- O **grupo E** compunha uma turma de outra escola nas imediações de Coimbra e funcionava no turno da tarde. A sua composição era de 16 alunos (10 meninas e 6 meninos). Apenas um aluno não frequentou o Ensino Pré-escolar. A moda de idades localizava-se entre os 6 anos e 3 meses e os 6 anos e 5 meses.
- O **grupo F** fazia parte de uma escola citadina e funcionava no turno da manhã, com apenas um nível de escolaridade. Era composto por 17 elementos, predominando os do sexo feminino (12). Todos os alunos desta turma frequentaram pelo menos um ano de Educação Infantil. A maioria dos alunos apresentava idades compreendidas entre os 6 anos e 3 meses e os 6 anos e 5 meses.

- Finalmente, o **grupo G** pertencia à mesma escola do anterior, mas funcionava no turno da tarde. Era constituído por 21 alunos (14 rapazes e 7 raparigas). Somente um aluno não frequentou o Jardim-de-Infância. Nesta turma, a maioria dos alunos tinha idades inferiores a 6 anos e 6 meses.

4.1.5. Instrumentos

Bateria de Provas Fonológicas

Para avaliar a consciência fonológica foi passada a cada sujeito da nossa amostra a Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002). A escolha deste conjunto de provas justifica-se pelo facto de as mesmas já terem sido utilizadas noutros estudos, revelando-se pertinentes para avaliar a capacidade da criança de explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível silábico e fonémico (Silva, 2002).

“A bateria inclui várias medidas de consciência fonológica com diferentes níveis de dificuldade, de modo a contemplar a natureza heterogénea desta capacidade” (Silva, 2002, p.6). Assim sendo, é constituída por seis sub-provas: duas de classificação, duas de manipulação e duas de análise. Cada uma é realizada em duas dimensões: a da sílaba e a do fonema.

Para cada teste foram elaborados cartões com imagens a cores alusivas às palavras em estudo, com o intuito de minorar as dificuldades das crianças, decorrentes de aspectos mnésicos. Esta opção decorreu de uma conversa que tivemos com a autora da Bateria de Provas Fonológicas que nos aconselhou que procurássemos outras imagens mais apelativas e a cores (Anexo 3).

Cada cartão constituía um item da subprova. À excepção da prova de manipulação do fonema inicial, que era composta por 24 itens, todas as outras apresentavam 14 itens. Não obstante, cada teste incluía mais dois exemplificativos. Só depois de os sujeitos compreenderem a tarefa é que se passava aos itens avaliativos.

Por cada resposta correcta era atribuído um ponto. Desta forma, a cotação de cada prova podia variar entre 0 e 14 pontos, excepto na de manipulação do fonema inicial que podia ir até aos 24 pontos. Foram elaboradas grelhas nas quais o experimentador registava as pontuações obtidas pelos sujeitos (Anexo 4).

Nas **provas de classificação** eram apresentadas quatro palavras. Os sujeitos tinham de seleccionar as duas que começavam pela mesma sílaba ou pelo mesmo

fonema. Estes testes permitem avaliar a capacidade infantil para detectar os fonemas ou sílabas iniciais semelhantes em diferentes palavras.

Quanto à estrutura dos vocábulos utilizados em cada uma das provas de classificação, metade dos itens era constituído por dissílabos e a outra por trissílabos e em cada item as palavras-alvo e as palavras-contraste apresentavam o mesmo número de sílabas. No que diz respeito às propriedades fonológicas dos fonemas iniciais das palavras, em ambas as provas, a sua distribuição era semelhante (Silva, 2002).

Para a realização das **provas de manipulação**, era solicitado à criança que pronunciasse o que ficava de cada palavra quando se lhe retirava a sílaba ou o fonema inicial, originando uma “não-palavra” na língua portuguesa. Estas facilitam a avaliação da capacidade infantil em manipular as unidades silábicas e fonémicas. Para tal, primeiramente, a criança necessita de fazer uma análise da palavra apresentada para, posteriormente, proceder à extracção da sílaba ou do fonema inicial. Por fim, exige um trabalho de síntese para a reconstrução dos restantes sons da palavra.

Finalmente, as provas de segmentação constituem um indiciador fiável da consciência infantil relativamente às unidades silábicas e fonémicas. Particularmente, a prova de análise fonémica “é considerada como um poderoso indicador de consciência fonémica, com um elevado valor preditivo em relação ao sucesso infantil na aprendizagem da leitura e escrita” (Yopp, 1995, citado por Silva, 2003, p. 225).

Para a execução das **provas de análise**, pedia-se à criança que analisasse as palavras apresentadas e que pronunciasse separadamente cada uma das sílabas ou fonemas que as compunham.

Prova de leitura

Para avaliar o nível de aprendizagem da leitura utilizou-se a prova de leitura utilizada por Margarida Alves Martins (2000), na sua investigação. Trata-se de uma versão revista, traduzida e adaptada da prova de Hainaut (Anexo 6).

Esta é constituída por 23 itens, dos quais 20 questões exigem a compreensão de frases simples e a realização de pequenas tarefas e 3 questões implicam a leitura e interpretação escrita de um pequeno texto.

Parta além destes itens, na primeira página encontravam-se 3 exemplos ilustrativos da forma como as crianças iriam resolver as questões que se seguiam.

A cada resposta correcta era atribuído 1 ponto. Assim, os resultados poderiam variar entre 0 e 23 pontos.

Na cotação dos itens da 2ª parte, não nos preocupámos com a correcção ortográfica, apenas com a compreensão do texto.

Na primeira página, a criança encontrava três exemplos ilustrativos da forma como as crianças iriam resolver as questões que se seguiam. Nestes três exemplos, o experimentador podia ajudar a criança. Depois de compreenderem os exemplos, dava-se início à prova.

Nos dez primeiros exercícios (1ª parte A), era apresentado um pequeno texto com instruções para a criança fazer uma actividade relacionada com a imagem que o acompanhava. Nos dez itens que se seguiam (1ª parte B), havia um texto para o qual a criança teria de escolher de entre várias palavras ou expressões a que mais se adequava à ordem contida no texto.

Finalmente, para a realização das últimas três questões (2ª parte) exigia-se que a criança lesse três perguntas seguidas de um texto sobre as mesmas e que escrevesse a resposta certa para cada uma.

4.1.6. Procedimentos

Para podermos proceder à aplicação destes instrumentos, foi pedida autorização aos docentes titulares de turma e aos encarregados de educação dos alunos (Anexo 1).

Uma vez que a aplicação das provas fonológicas era um pouco morosa e dado que pretendíamos fazer a avaliação fonológica antes de os docentes iniciarem o ensino dos fonemas, tivemos necessidade de recorrer à ajuda de dois colaboradores para realizar esta tarefa. Cada examinador seguia um guião, com as instruções de cada prova, apresentadas numa linguagem mais simples e compreensível para a criança (Anexo 2).

Todas as provas foram administradas individualmente, num espaço silencioso e sossegado.

Quando o sujeito não conseguia identificar alguma imagem, o observador informava-o do que se tratava, fazendo-o repetir o seu nome até que a sua identificação fosse feita de forma automática.

O **teste de leitura** foi aplicado no final do 3º Período (finais de Maio e princípios de Junho), de modo a que todos os casos de leitura tivessem sido leccionados em todas

as turmas. À semelhança do que aconteceu com as provas fonológicas, elaborou-se também um guião de aplicação da prova de leitura (Anexo 5). Uma vez que se pretendia que cada criança a realizasse sozinha e por uma questão de economia de tempo, optou-se por solicitar ao docente titular de turma que passasse esta prova, seguindo as instruções contidas no guião.

4.1.7. Apresentação dos resultados

Os dados da nossa investigação foram tratados informaticamente através do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), na versão 14.0, de 2005.

Na primeira parte, foi feita uma descrição geral da amostra e dos resultados obtidos nos vários testes (Maroco, 2003). Nela foram utilizados os seguintes indicadores estatísticos:

- **Frequências**, que indicam a quantidade de vezes que um dado valor foi observado (Frequência absoluta e frequência relativa);
- **Medidas de tendência central**, que permitem caracterizar o valor da variável sob estudo que ocorre com mais frequência (média amostral e moda);
- **Medidas de dispersão ou variabilidade**, que analisam a dispersão das observações em torno das estatísticas de tendência central ou na amostra (mínimo, máximo e desvio padrão);
- **Medidas de simetria e de achatamento**, que caracterizam a forma de distribuição dos elementos da amostra;
 - A assimetria pode ser definida pelo enviesamento (*skewness*) que a distribuição apresenta em relação à média. Quando a distribuição é simétrica, o valor de g_1 é nulo. Quando a distribuição se concentra do lado direito com uma grande cauda para o lado oposto, o valor de g_1 é inferior a zero e considera-se a distribuição com enviesamento negativo ou assimétrica à esquerda. Pelo contrário, se o valor de g_1 for superior a 1, a distribuição concentra-se no lado esquerdo com uma longa cauda para a direita e denomina-se por distribuição com enviesamento positivo ou assimétrica à direita (*idem*).
 - O coeficiente de achatamento ou curtose mede a intensidade das frequências em torno de um ponto central (Gageiro & Pestana, 2005). Se o

valor de g_2 estiver próximo de zero, a distribuição designa-se por mesocúrtica. Quando for achatada, o g_2 apresenta valores menores que zero e considera-se platocúrtica. Se pelo contrário apresentar valores superiores a zero, tem um aspecto pontiagudo designa-se por leptocúrtica.

- **Medidas de associação**, que caracterizam a intensidade e o sentido da variação comum entre duas variáveis (coeficiente de correlação de Pearson).

O coeficiente de correlação linear (r) mede o grau de dependência linear entre duas variáveis. Pode assumir valores compreendidos entre -1 e 1, sendo que quanto mais próximo estiver dos valores extremos maior é a associação linear. Quando $r = 0$, considera-se que existe uma fraca dependência linear entre as duas variáveis em estudo. Quando $r = -1$, existe uma relação linear forte e negativa entre as variáveis X e Y. Se $r = 1$, a relação é linear forte e positiva, uma vez que a variação entre as variáveis ocorre no mesmo sentido.

Por convenção, estabeleceram-se os seguintes critérios para a leitura do resultado obtido por uma correlação: abaixo de 0,19 é considerada fraca; de 0,20 a 0,39 é baixa; entre 0,40 e 0,69 é moderada; de 0,70 a 0,89 é alta; e de 0,90 a 1 é muito alta (Pestana, 2005).

Após a caracterização da amostra, passou-se à inferência estatística, que permitiu testar as hipóteses de investigação equacionadas e predizer a viabilidade de generalização dos resultados para a população.

- **Teste de hipóteses**, que tem como objectivo refutar (ou não) uma determinada hipótese.

Na linguagem estatística, uma hipótese é uma proposição referente a uma ou mais populações, mais precisamente aos parâmetros ou à sua distribuição (Poeshl, 2006). Por convenção, admite-se que a hipótese nula (H_0) é verdadeira a não ser que seja rejeitada através da aplicação de um teste estatístico (neste caso, o teste de Correlação de Pearson). Nesse caso, teremos de aceitar a hipótese alternativa (H_1 ou H_a) como válida.

Porém, nunca podemos estar inteiramente certos de que a H_0 deve ser rejeitada. Por esse motivo, estabeleceu-se um nível de significância ($\alpha = 0,001$) que indica que sempre que se comprove a hipótese estatística, temos a certeza que os resultados obtidos resultam de uma relação causal entre as variáveis, com uma certeza de 99%.

4.1.7.1. Análise descritiva dos resultados das Provas Fonológicas

Da análise do Quadro V, verifica-se que apenas um sujeito não respondeu ao teste de manipulação do fonema inicial. As restantes provas apresentam um total de 100 respostas válidas.

Quadro V – Análise descritiva dos resultados das provas fonológicas

Prova	Nº	%	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.	Simetria	Curtose
C S I	100	100	9,10	3,740	0	14	-0,345	-0,922
C F I	100	100	6,93	0,336	1	14	-0,455	-0,667
M S I	100	100	7,80	4,436	0	14	-0,350	-1,046
M F I	99	99	6,48	7,183	0	24	1,071	0,034
A S	100	100	10,51	2,596	0	14	-0,989	1,486
A F	100	100	2,17	3,835	0	14	1,868	2,377

Considerando as médias dos resultados obtidos nas diversas provas fonológicas, constatamos que a prova onde os resultados foram superiores foi a de análise silábica, enquanto que os mais inferiores se registaram na de análise fonémica.

Relativamente à assimetria, conclui-se que as distribuições das variáveis são assimétricas, uma vez que os valores de enviesamento (*skewness*) não são próximos de 0. Assim, nas provas de classificação com base na sílaba inicial, de manipulação da sílaba inicial e de análise silábica, a distribuição é assimétrica negativa. Isto significa que nestas tarefas as medidas de tendência central se aproximam do valor máximo da distribuição. Por outro lado, as restantes apresentam uma distribuição enviesada à esquerda, revelando a predominância de resultados mais baixos.

Uma outra característica da forma de distribuição dos resultados é garantida pelo achatamento ou curtose, o qual, através da comparação com uma distribuição normal, para um dado desvio padrão, indica a intensidade das frequências em torno de um ponto central (Gageiro & Pestana, 2005). Pela análise do quadro, compreendemos que apenas a distribuição dos dados da prova de manipulação do fonema inicial é do tipo normal, porque o seu valor está situado no intervalo de]-0,5;0,5[(Maroco, 2003).

Seguidamente, passamos à descrição dos resultados obtidos em cada prova fonológica.

Classificação com base na sílaba inicial

Analisando o Quadro VI, é possível observar que a média geral dos resultados obtidos é de aproximadamente 9 pontos. É de notar que este valor se aproxima da pontuação máxima possível nesta prova (14 pontos).

Se compararmos as médias obtidas pelos diferentes grupos do nosso estudo, constatamos que são muito próximo, sendo mais elevada no grupo A e mais baixa no grupo C.

Quadro VI – Classificação com base na sílaba inicial

Grupo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A	10,50	3,625	3	14
B	8,25	5,007	0	14
C	8,20	2,700	3	12
D	8,55	4,110	1	14
E	9,38	4,303	3	14
F	9,71	3,138	5	14
G	9,14	3,554	2	14
Geral	9,10	3,740	0	14

No que se refere ao factor idade (Quadro VII), as pontuações mais elevadas foram atingidas por crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e 6 meses e os 6 anos e 8 meses, embora as diferenças entre os vários intervalos sejam baixas.

Ao nível da variável sexo (Quadro VIII), constata-se que os rapazes tiveram melhor desempenho que as raparigas, apesar de as diferenças serem inferiores a 1 valor.

Quadro VII – Classificação com base na sílaba inicial em função da variável idade

Intervalo de idades	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Menos de 6 anos e 2 meses	8,83	4,007	2	14
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	8,95	3,266	3	14
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	9,83	4,037	1	14
Mais de 6 anos e 9 meses	9,58	4,274	0	14

Quadro VIII – Classificação com base na sílaba inicial em função da variável sexo

Sexo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Feminino	8,92	3,712	0	14
Masculino	9,39	3,817	1	14

Relativamente à frequência do Jardim-de-infância (Quadro IX), a diferença de pontuações obtidas é notória. Os alunos que frequentaram o ensino pré-escolar tiveram classificações superiores, com uma diferença de aproximadamente 5 valores. Porém, convém ter em consideração que apenas 8% dos alunos não frequentou Jardim-de-Infância.

Quadro IX – Classificação com base na sílaba inicial em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”

Frequentou Jardim-de-Infância	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sim	9,53	3,488	2	14
Não	4,13	2,997	0	9

Classificação com base no fonema inicial

Pela análise do Quadro X, verifica-se que a média de pontuações obtidas nesta prova se aproxima dos 7 pontos. As cotações podiam variar entre os 0 e os 14 pontos.

A pontuação mais elevada foi conseguida pelo grupo F e a mais baixa registou-se, novamente, no grupo C.

É de salientar que nesta prova todos os alunos conseguiram realizar pelo menos um item e que apenas nos grupos E, F e G houve alunos a atingir a pontuação máxima (14 pontos).

Quadro X – Classificação com base no fonema inicial

Grupo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A	6,13	2,532	4	11
B	6,25	3,732	2	12
C	5,80	2,394	2	10
D	6,60	2,945	3	13
E	7,00	3,847	1	14
F	8,24	3,382	3	14
G	7,24	3,859	1	14
Geral	6,93	3,358	1	14

Considerando o factor idade (Quadro XI), notamos que as pontuações alcançadas pelos diferentes grupos etários são mínimas, embora a mais baixa diga respeito a crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e 3 meses e os 6 anos e 5 meses. Nesta prova, a pontuação máxima ocorreu apenas no primeiro grupo (crianças com menos de 6 anos e 2 meses).

Quadro XI – Classificação com base no fonema inicial em função da variável idade

Intervalo de idades	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Menos de 6 anos e 2 meses	7,26	3,852	2	14
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	6,51	3,132	1	13
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	7,04	3,383	1	13
Mais de 6 anos e 9 meses	7,33	3,257	2	13

Na variável sexo (Quadro XII) também a diferença não chega a 1 ponto, sendo que a classificação mais baixa se registou nas raparigas, apesar de a pontuação mínima ter sido superior à dos rapazes.

Quadro XII – Classificação com base no fonema inicial em função da variável sexo

Sexo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Feminino	6,79	3,031	2	14
Masculino	7,16	3,866	1	14

Em relação à frequência no Jardim-de-Infância (Quadro XIII), mais uma vez, o melhor desempenho pertence às crianças que tiveram ensino pré-escolar. É de notar que a pontuação máxima conseguida por este grupo foi de 6 pontos, embora a mínima seja mais elevada que a do grupo que teve Jardim-de-Infância.

Quadro XIII – Classificação com base no fonema inicial em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”

Frequentou Jardim-de-Infância	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sim	7,17	3,366	1	14
Não	4,13	1,553	2	6

Manipulação da sílaba inicial

Conforme a análise do Quadro XIV, constatamos que a pontuação média é de aproximadamente 8 valores, sendo que nesta prova as cotações poderiam variar entre os 0 e os 14 pontos.

Os resultados médios obtidos pelos diferentes grupos variam entre os 7 e os 8 pontos, contando que a mais baixa se verificou no grupo D e a mais elevada no grupo F.

Nesta prova, a pontuação mínima foi de 0 pontos em quase todos os grupos, com a exceção do grupo B (1 ponto) e do grupo C (5 pontos).

Quadro XIV – Manipulação da sílaba inicial

Grupo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A	8,00	5,806	0	14
B	7,25	4,166	1	13
C	8,60	2,951	5	13
D	7,10	5,210	0	14
E	7,25	5,027	0	14
F	8,65	3,570	0	14
G	7,95	4,341	0	14
Geral	7,80	4,436	0	14

Considerando a variável idade (Quadro XV), tal como se verificou na prova de classificação silábica, as pontuações mais elevadas registaram-se nas crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e 6 meses e os 6 anos e 8 meses.

A pontuação mínima mais elevada verificou-se nas crianças com mais de 6 anos e 9 meses. No entanto, foi também neste grupo que se registou a pontuação máxima mais baixa.

Quadro XV – Manipulação da sílaba inicial em função da variável idade

Intervalo de idades	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Menos de 6 anos e 2 meses	7,09	4,592	0	14
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	7,68	4,359	0	14
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	8,46	4,849	0	14
Mais de 6 anos e 9 meses	8,00	5,568	2	13

De novo, as diferenças das pontuações entre o sexo feminino e o sexo masculino (Quadro XVI) não chegaram a um ponto, podendo dizer-se que não existem diferenças no desempenho destes dois grupos.

Quadro XVI – Manipulação da sílaba inicial em função da variável sexo

Sexo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Feminino	7,94	4,424	0	14
Masculino	7,58	4,506	0	14

Quanto à média das pontuações das crianças que frequentaram o Jardim-de-Infância (Quadro XVII), verificamos que é superior às das que não o frequentaram, com uma diferença de aproximadamente 4 valores.

Quadro XVII – Manipulação da sílaba inicial em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”

Frequentou Jardim-de-Infância	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sim	8,10	4,289	0	14
Não	4,38	4,955	0	13

Manipulação do fonema inicial

Em relação à prova de manipulação do fonema inicial, pela análise do Quadro XVIII, verificamos que a média geral se aproxima dos 6 pontos. É importante lembrar que a pontuação deste teste poderia variar entre os 0 e os 24 pontos.

Comparando as médias obtidas pelos distintos grupos, apercebemo-nos que existem diferenças entre eles, sendo que a pontuação média mais baixa se encontra no grupo D, com aproximadamente 3 pontos, e a mais elevada no grupo A, com cerca de 10 valores. Convém salientar que na maioria dos grupos não houve alunos a atingir a cotação máxima da prova.

Em relação ao factor idade (Quadro XIX), constata-se que quanto mais idade têm as crianças, melhor é o seu desempenho na realização desta prova. Porém, a pontuação máxima mais baixa regista-se no quarto grupo etário (crianças com mais de 6 anos e 9 meses).

Quadro XVIII – Manipulação do fonema inicial

Grupo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A	10,25	9,223	0	22
B	6,50	8,246	0	19
C	8,40	6,041	0	19
D	3,47	4,551	0	17
E	4,50	6,909	0	24
F	6,76	7,259	0	22
G	8,14	8,002	0	24
Geral	6,48	7,183	0	24

Quadro XIX – Manipulação do fonema inicial em função da variável idade

Intervalo de idades	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Menos de 6 anos e 2 meses	5,43	7,585	0	24
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	5,62	6,739	0	22
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	7,85	7,759	0	24
Mais de 6 anos e 9 meses	8,08	6,445	0	19

Relativamente à variável sexo (Quadro XX), os rapazes tiveram um desempenho superior ao das raparigas, sendo a diferença de aproximadamente 3 pontos.

Quadro XX – Manipulação do fonema inicial em função da variável sexo

Sexo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Feminino	5,39	5,829	0	22
Masculino	8,32	8,794	0	24

A diferença na média de pontuações entre os alunos que frequentaram o Jardim-de-infância (Quadro XXI) é elevada (quase 6 pontos). As crianças que não tiveram

acesso à Educação Pré-escolar apenas conseguiram uma pontuação máxima de 4 pontos, na realização desta tarefa.

Quadro XXI – Manipulação do fonema inicial em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”

Frequentou Jardim-de-Infância	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sim	6,97	7,288	0	24
Não	1,00	1,414	0	4

Análise silábica

Através da observação do Quadro XXII, verificamos que a média geral de pontuações é de aproximadamente 11 pontos, sendo que o total possível era de 14 pontos.

Comparando os vários grupos, concluímos que as diferenças das médias obtidas não são relevantes. De facto, a pontuação média mais baixa pertence ao grupo D, com aproximadamente 9 valores, e a mais elevada ao grupo E, com cerca de 11 pontos.

Quadro XXII – Análise silábica

Grupo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A	10,00	4,840	0	14
B	10,50	3,071	7	14
C	10,20	2,530	6	13
D	9,40	2,162	5	12
E	11,13	1,893	7	14
F	10,94	2,410	5	14
G	11,10	2,234	6	14
Geral	10,51	2,596	0	14

Em relação à variável idade (Quadro XXIII), as melhores pontuações ocorreram nas crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e 3 meses e os 6 anos e 5 meses, embora as diferenças entre os vários grupos etários não sejam relevantes.

Quadro XXIII – Análise silábica em função da variável idade

Intervalo de idades	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Menos de 6 anos e 2 meses	9,96	2,946	5	14
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	10,86	2,463	0	14
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	10,57	2,395	6	14
Mais de 6 anos e 9 meses	10,33	2,871	6	14

Quanto ao factor sexo (Quadro XXIV), as diferenças das médias também não são significativas, embora a pontuação mínima das raparigas seja superior à dos rapazes (5 pontos).

Quadro XXIV – Análise silábica em função da variável sexo

Sexo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Feminino	10,47	2,546	5	14
Masculino	10,58	2,708	0	14

Relativamente ao facto “Frequência do Jardim-de-Infância (Quadro XXV), repara-se que a diferença de médias não é tão elevada quanto a das provas anteriormente referidas. É de salientar que a pontuação mínima mais elevada ocorreu no grupo de crianças que não frequentaram o ensino pré-escolar.

Quadro XXV – Análise silábica em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”

Frequentou Jardim-de-Infância	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sim	10,74	2,485	0	14
Não	7,88	2,532	5	13

Análise fonémica

Pela análise do Quadro XXVI, constatamos que a média geral das pontuações é apenas de cerca de 2 pontos, quando a pontuação máxima desta prova era de 14 pontos.

Fazendo a comparação das médias obtidas pelos diferentes grupos, verificamos que ela é mais baixa no grupo E e mais elevada no grupo G, com uma diferença de aproximadamente 2 pontos. Outro aspecto a salientar é o facto de o grupo C apenas ter conseguido uma pontuação máxima de 6 pontos.

Quadro XXVI – Análise fonémica

Grupo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A	2,13	4,518	0	13
B	3,00	5,318	0	13
C	1,50	2,461	0	6
D	1,40	3,283	0	13
E	1,19	3,487	0	14
F	2,47	3,023	0	9
G	3,43	4,770	0	13
Geral	2,17	3,835	0	14

Relativamente à variável idade (Quadro XXVII), as melhores pontuações registaram-se nas crianças com idades superiores a 6 anos e 9 meses.

A pontuação mais baixa verificou-se nas crianças com idades compreendidas entre os 6 anos e 3 meses e os 6 anos e 5 meses, cuja pontuação máxima foi de apenas 9 valores.

Quadro XXVII – Análise fonémica em função da variável idade

Intervalo de idades	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Menos de 6 anos e 2 meses	2,43	4,399	0	14
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	1,62	2,660	0	9
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	2,21	3,985	0	13
Mais de 6 anos e 9 meses	3,25	5,396	0	13

O desempenho dos rapazes foi superior ao das raparigas, apesar de a diferença das médias obtidas ser de apenas 1 ponto, aproximadamente (Quadro XXVIII).

Quadro XXVIII – Análise fonémica em função da variável sexo

Sexo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Feminino	1,74	3,040	0	13
Masculino	2,87	4,828	0	14

Em relação à frequência do Jardim-de-Infância (Quadro XXIX), mais uma vez, os melhores desempenhos pertencem às crianças que tiveram formação pré-escolar.

Nas crianças que não tiveram ensino pré-escolar, a pontuação máxima foi de apenas 1 ponto.

Quadro XXIX – Análise fonémica em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”

Frequentou Jardim-de-Infância	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sim	2,35	3,949	0	14
Não	0,13	0,354	0	1

4.1.7.2. Análise descritiva dos resultados do Teste de Leitura

Classificação total

Através da análise do Quadro XXX, constatamos que a média geral dos resultados obtidos no teste de leitura foi de aproximadamente 19 valores, quando o total possível era de 23 valores.

Comparando as médias obtidas pelos diferentes grupos, detectamos algumas discrepâncias entre eles. A pontuação mais baixa registou-se no grupo D, com aproximadamente 17 valores, e a mais elevada no grupo C, com 20 valores.

Em relação à pontuação mínima, convém salientar que nos grupos D, E e G houve alguns alunos que não conseguiram responder correctamente a nenhum item, enquanto que os dos restantes grupos tiveram pontuações iguais ou superiores a 13 valores.

Quadro XXX – Teste de leitura - classificação total

Grupo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A	19,75	3,196	13	22
B	19,63	2,446	15	22
C	20,10	2,079	15	22
D	16,95	5,462	0	22
E	18,00	5,830	0	23
F	20,06	2,536	13	23
G	19,33	5,598	0	23
Geral	18,90	4,60	0	23

No que diz respeito ao factor idade (Quadro XXXI), a diferença entre o intervalo etário com a média mais baixa (entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses) e o intervalo com a média mais elevada (mais de 6 anos e 9 meses) é de apenas 1,5 valores.

Quadro XXXI – Teste de leitura - classificação total em função da variável idade

Intervalo de idades	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Menos de 6 anos e 2 meses	18,35	5,548	0	23
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	19,38	3,235	11	23
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	18,32	5,882	0	23
Mais de 6 anos e 9 meses	19,83	2,623	13	23

Em relação à variável sexo (Quadro XXXII), os resultados médios não apresentam grandes diferenças.

Quadro XXXII – Teste de leitura - classificação total em função da variável sexo

Sexo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Feminino	18,90	4,745	0	23
Masculino	18,89	4,428	0	23

Já no que se refere à variável “Frequência do Jardim-de-Infância” (Quadro XXXIII), a diferença é de aproximadamente 6 valores, situando-se a mais elevada nas crianças que tiveram educação pré-escolar.

Quadro XXXIII – Teste de leitura - classificação total em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”

Frequentou Jardim-de-Infância	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
<i>Sim</i>	19,37	3,743	0	23
<i>Não</i>	13,50	9,024	0	22

Teste de leitura – 1ª parte

Na primeira parte da prova de leitura, os exercícios propostos apresentavam frases com indicações sobre a actividade que a criança tinha de realizar para o resolver. O total possível era de 20 respostas correctas. A média geral foi de aproximadamente 17 valores.

Procedendo a uma comparação entre as médias obtidas pelos diferentes grupos (Quadro XXXIV), verificamos que a mais baixa pertence ao grupo D e a mais elevada ao grupo C.

Ao nível do factor idade (Quadro XXXV), observamos que as melhores pontuações foram conseguidas pelas crianças com mais de 6 anos e 9 meses e que as mais baixas se registaram nos alunos com idades compreendidas entre os 6 anos e 6 meses e os 6 anos e 8 meses.

Quadro XXXIV – Teste de leitura - 1ª parte

Grupo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A	17,375	2,615	12	20
B	16,875	2,357	13	20
C	17,50	2,22	12	20
D	15,40	4,684	0	20
E	16,44	4,979	0	20
F	17,47	2,035	13	20
G	17,14	4,746	0	20
Geral	16,77	3,89	0	20

Quadro XXXV – Teste de leitura - 1ª parte em função da variável idade

Intervalo de idades	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Menos de 6 anos e 2 meses	16,35	4,628	0	20
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	17,135	2,540	11	20
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	16,21	5,152	0	20
Mais de 6 anos e 9 meses	17,75	2,050	13	20

Relativamente à variável sexo (Quadro XXXVI), mais uma vez, as diferenças não se revelam relevantes.

Quadro XXXVI – Teste de leitura - 1ª parte em função da variável sexo

Sexo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Feminino	16,77	4,018	0	20
Masculino	16,76	3,716	0	20

Quanto à variável “Frequência do Jardim-de-Infância” (Quadro XXXVII), verificamos que as melhores pontuações foram obtidas pelas crianças que tiveram formação pré-escolar, com uma diferença de aproximadamente 5 valores.

Quadro XXXVII – Teste de leitura - 1ª parte em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”

Frequentou Jardim-de-Infância	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sim	17,17	3,098	0	20
Não	12,125	7,882	0	20

Teste de leitura – 1ª parte A

Como referimos anteriormente, podemos dividir a primeira parte da prova de leitura em duas secções (A e B), cada uma com 10 itens.

Na secção A, as frases eram acompanhadas de uma imagem na qual as crianças deviam desenhar ou escrever algo.

Em relação à média geral obtida na secção A (Quadro XXXVIII), verificamos que ela ronda os 9 valores.

Fazendo a análise das classificações médias obtidas pelos diferentes grupos, concluímos que não existem grandes diferenças entre eles, sendo que a pontuação mais baixa foi de 8, 80 (grupo D) e a mais elevada de 9, 75 (Grupo B).

Quadro XXXVIII – Teste de leitura - 1ª parte A

Grupo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A	9,25	0,886	8	10
B	9,75	0,463	9	10
C	9,40	1,075	7	10
D	8,80	2,215	0	10
E	8,875	2,579	0	10
F	9,65	0,786	7	10
G	8,86	2,351	0	10
Geral	9,14	1,864	0	10

Quanto à variável idade (Quadro XXXIX), as médias mais elevadas foram alcançadas por crianças com idades superiores a 6 anos e 9 meses e as mais baixas localizam-se no intervalo etário que o antecede (6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses).

Quadro XXXIX – Teste de leitura - 1ª parte A em função da variável idade

Intervalo de idades	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Menos de 6 anos e 2 meses	9,04	2,12	0	10
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	9,38	1,037	6	10
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	8,75	2,647	0	10
Mais de 6 anos e 9 meses	9,50	0,904	7	10

Em relação à variável sexo (Quadro XL), as pontuações foram, de novo, muito semelhantes (aproximadamente 9 pontos).

Quadro XL – Teste de leitura - 1ª parte A em função da variável sexo

Sexo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Feminino	9,18	1,920	0	10
Masculino	9,08	1,791	0	10

Quanto à frequência do Jardim-de-Infância (Quadro XLI), os resultados mais elevados foram conseguidos pelas crianças que tiveram acesso ao ensino pré-escolar, com uma diferença de 2,6 valores dos que não a receberam.

Quadro XLI – Teste de leitura - 1ª parte A em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”

Frequentou Jardim-de-Infância	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sim	9,35	1,354	0	10
Não	9,75	4,268	0	10

Teste de leitura – 1ª parte B

Passando à análise da secção B da primeira parte, na qual os sujeitos tinham de seleccionar palavras ou expressões que se adequavam à instrução contida no texto, observamos (Quadro XLII), que a média geral foi inferior à da secção A, com aproximadamente 8 valores.

Se compararmos as médias entre grupos, verificamos que a média mais baixa pertence ao grupo D e a mais elevada ao grupo G. Nos grupos D, E e G, a pontuação mínima foi de 0 pontos, enquanto que nos restantes foi igual ou superior a 3.

Quadro XLII – Teste de leitura - 1ª parte B

Grupo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A	8,125	2,167	4	10
B	7,125	2,475	3	10
C	8,10	1,524	5	10
D	6,60	2,836	0	10
E	7,56	2,529	0	10
F	7,82	1,776	4	10
G	8,285	2,452	0	10
Geral	7,63	2,364	0	10

Quanto ao factor idade (Quadro XLIII), as melhores pontuações médias foram atingidas pelas crianças com idades superiores a 6 anos e 9 meses e as piores pelas crianças com idades inferiores a 6 anos e 2 meses, apesar de a diferença ser de apenas 1 valor.

Quadro XLIII – Teste de leitura - 1ª parte B em função da variável idade

Intervalo de idades	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Menos de 6 anos e 2 meses	7,30	2,787	0	10
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	7,76	2,006	4	10
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	7,46	2,741	0	10
Mais de 6 anos e 9 meses	8,25	1,545	5	10

Quanto à variável sexo (Quadro XLIV), as diferenças não são significativas, pois os resultados médios são, novamente, muito semelhantes.

Quadro XLIV – Teste de leitura - 1ª parte B em função da variável sexo

Sexo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Feminino	7,60	2,472	0	10
Masculino	7,68	2,207	0	10

No âmbito da variável “Frequência do Jardim-de-Infância” (Quadro XLV), a diferença entre os dois grupos é idêntica à da secção A (aproximadamente 2,5 pontos).

Quadro XLV – Teste de leitura - 1ª parte B em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”

Frequentou Jardim-de-Infância	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sim	7,83	2,100	0	10
Não	5,37	3,926	0	10

Teste de leitura – 2ª parte

Na segunda parte do Teste de Leitura, eram apresentadas três questões sobre um pequeno texto. Os sujeitos tinham de ler as questões e o texto e responder por escrito às primeiras.

Analisando o Quadro XLVI, referente aos resultados da segunda parte da prova de leitura, verificamos que a média das pontuações obtidas é de aproximadamente 2 valores, sendo que a pontuação máxima era de 3.

Se fizermos a comparação das médias obtidas pelos diferentes grupos, percebemos que a mais elevada corresponde ao grupo B e a mais baixa ao grupo D. Nos grupos A, B e C todos os alunos conseguiram responder a pelo menos uma questão de interpretação, enquanto que nos restantes algumas não conseguiram responder a nenhum item.

Quadro XLVI – Teste de leitura - 2ª parte

<i>Grupo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
A	2,375	0,744	1	3
B	2,75	0,462	2	3
C	2,60	0,516	2	3
D	1,55	1,190	0	3
E	1,56	1,209	0	3
F	2,59	0,870	0	3
G	2,19	1,123	0	3
Geral	2,13	1,08	0	3

Em relação ao factor idade (Quadro XLVII), as diferenças entre os vários grupos etários não são significativas, uma vez que os valores médios estão todos próximos de 2.

Quadro XLVII – Teste de leitura - 2ª parte em função da variável idade

Intervalo de idades	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Menos de 6 anos e 2 meses	2,00	1,206	0	3
Entre 6 anos e 3 meses e 6 anos e 5 meses	2,24	1,011	0	3
Entre 6 anos e 6 meses e 6 anos e 8 meses	2,11	1,030	0	3
Mais de 6 anos e 9 meses	2,08	1,240	0	3

Na variável sexo (Quadro XLVIII), as médias obtidas pelas raparigas são idênticas às dos rapazes.

Quadro XLVIII – Teste de leitura - 2ª parte em função da variável sexo

Sexo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Feminino	2,129	1,063	0	3
Masculino	2,131	1,119	0	3

Relativamente à variável “Frequência do Jardim-de-Infância (Quadro XLIX), as crianças que tiveram ensino pré-escolar obtiveram melhores resultados do que as que não a tiveram, com uma diferença de 0,8 valores.

Quadro XLIX – Teste de leitura - 2ª parte em função da variável “Frequência do Jardim-de-infância”

Frequentou Jardim-de-Infância	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sim	2,19	1,019	0	3
Não	1,375	1,506	0	3

4.1.7.3. Análise correlacional

A correlação entre as variáveis “total das provas fonológicas” e “total do teste de leitura” (Quadro L) apresenta um valor moderado e positivo ($r=0,506$) e apresenta-se estatisticamente significativo, uma vez que o nível de significância é inferior a 0,001 ($p<\alpha=0,001$).

Deste modo, podemos concluir que a melhores resultados nas provas fonológicas está associado um maior sucesso na realização da prova de leitura, ou seja, na aprendizagem da leitura

Quadro L - Coeficiente de correlação (r) entre o total das provas fonológicas e o total do teste de leitura

Total do Teste de Leitura	r	Signif.
Total das Provas Fonológicas	0,506	0,001

** $p<0,001$

Conforme os resultados expressos no Quadro LI referente aos coeficientes de correlação entre os resultados obtidos no teste de leitura e cada uma das provas fonológicas, verifica-se que a maioria dos valores são baixos, uma vez que são inferiores a 0,39.

Porém, as correlações entre o teste de leitura e as provas de classificação com base na sílaba inicial ($r=0,601$) e de manipulação da sílaba inicial ($r=0,454$) são moderadas.

Verificamos ainda que todos os valores são estatisticamente significativos, pois em todos os casos o valor de significância é inferior a 0,01.

Quadro LI - Coeficiente de correlação (r) entre o total do teste de leitura e cada uma das provas fonológicas

	<i>r</i>	Signif.
CSI	0,601	0,000
CFI	0,369	0,000
MSI	0,454	0,000
MFI	0,337	0,000
AS	0,293	0,002
AF	0,301	0,001

** $p < 0,001$

Pela análise do Quadro LII, constata-se que a maioria dos coeficientes de correlação de Pearson entre as diferentes provas fonológicas são moderados e positivos, uma vez que os valores de r estão compreendidos entre 0,40 e 0,69.

Somente a correlação entre a prova de classificação com base no fonema inicial e a prova de classificação com base na sílaba inicial é alta ($r=0,733$).

Registam-se ainda algumas correlações baixas: análise silábica e manipulação da sílaba inicial ($r=0,364$) e análise silábica e manipulação do fonema inicial ($r=0,313$).

Mais uma vez, em todas as correlações, o valor de significância é inferior a 0,01, o que nos permite concluir que os resultados são estatisticamente significativos.

Quadro LII – Matriz de correlações entre as diversas provas fonológicas

	<i>CSI</i>	<i>CFI</i>	<i>MSI</i>	<i>MFI</i>	<i>AS</i>	<i>AF</i>
CSI	1					
CFI	0,733	1				
MSI	0,533	0,485	1			
MFI	0,520	0,555	0,440	1		
AS	0,416	0,442	0,364	0,313	1	
AF	0,467	0,628	0,408	0,576	0,433	1

** $p < 0,001$ (o nível de significância é sempre 0,000)

O Quadro LIII apresenta-nos a matriz de correlações entre o total do teste de leitura e cada uma das partes que o compõem.

A sua observação permite-nos concluir que os valores de Pearson mais elevados correspondem à primeira parte do teste de leitura, enquanto que os mais baixos se situam na segunda parte.

Em todos os casos, o valor de significância é inferior a 0,01, o que nos permite concluir que as correlações são estatisticamente significativas.

Quadro LIII – Matriz de correlações entre as diferentes partes do teste de leitura

	<i>TTL</i>	<i>1ª parte</i>	<i>1ª parte A</i>	<i>1ª parte B</i>	<i>2ª parte</i>
TTL	1				
1ª parte	0,982	1			
1ª parte A	0,882	0,897	1		
1ª parte B	0,920	0,937	0,686	1	
2ª parte	0,730	0,588	0,528	0,550	1

** p<0,001 (o nível de significância é sempre 0,000)

A análise do Quadro LIV permite-nos verificar que a correlação entre as provas relacionadas com a sílaba (classificação, manipulação e análise) e os resultados obtidos no teste de leitura é moderada e positiva ($r=0,582$) e apresenta-se estatisticamente significativo, dado que o valor de significância é inferior a 0,01 ($p=0,000$).

Relativamente à correlação entre as provas referentes ao fonema e o total do teste de leitura, o valor apresentado é baixo, mas positivo ($r=0,393$), com um nível de significância inferior a 0,01, que nos permite assumir os dados como estatisticamente significativos.

Quadro LIV - Coeficiente de correlação (r) entre os resultados do teste de leitura e as provas fonológicas relacionadas com a sílaba e com o fonema

<i>Total do Teste de Leitura</i>	<i>r</i>	Signif.
Sílaba	0,582	0,000
Fonema	0,393	0,000

** p<0,001

O Quadro LV apresenta as correlações entre os resultados do teste de leitura e cada uma das tarefas exigidas para a realização das provas fonológicas (classificação, manipulação e análise).

Em todos os casos, o valor de significância é 0,000, permitindo-nos concluir que todas as correlações são estatisticamente significativas.

No que diz respeito aos valores de Pearson, constatamos que a correlação com a variável análise é positiva baixa, enquanto que as outras são moderadas.

Quadro LV - Coeficiente de correlação (r) entre os resultados do teste de leitura e as diferentes tarefas das provas fonológicas

<i>Total do Teste de Leitura</i>	<i>r</i>	<i>Signif.</i>
Classificação	0,528	0,000
Manipulação	0,447	0,000
Análise	0,349	0,000

** $p < 0,001$

Capítulo 5

Discussão de resultados

Num âmbito geral, podemos concluir que os resultados descritos no capítulo precedente são consistentes com os que foram relatados noutros estudos sobre consciência fonológica e aprendizagem da leitura.

Escolhemos a Bateria de Provas Fonológicas pelo facto de já ter sido utilizada noutros estudos (Silva, 2003; Ribeiro, 2005), revelando-se um instrumento eficaz para avaliar a consciência fonológica das crianças aquando a sua entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados obtidos neste estudo, permitiram-nos detectar as principais dificuldades/aptidões das crianças na realização de tarefas fonológicas. Estas provas foram aplicadas antes do ensino formal da leitura.

Se ordenarmos os resultados das referidas provas, começando na que teve melhores pontuações e terminando na que teve a cotação média mais baixa, obtemos a seguinte sequência: análise silábica (10,51); classificação com base na sílaba inicial (9,10); manipulação da sílaba inicial (7,88); classificação do fonema inicial (6,93); manipulação do fonema inicial (7,48) e análise fonémica (2,17). Relembramos que todas as provas tinham uma cotação máxima de 14 pontos, com a excepção da prova de manipulação do fonema inicial, com 24 pontos.

Estes resultados podem ser comparados com os que foram obtidos no estudo de Silva (2003). Esta autora apresenta os resultados distribuídos por três grupos de crianças: pré-silábicas, silábicas sem fonetização e silábicas com fonetização. Apenas o

primeiro grupo apresenta uma sequência diferente da que se observa no nosso estudo. Para este grupo, os resultados da prova de classificação do fonema inicial foram superiores aos da prova de manipulação da sílaba inicial.

Foi na prova de análise silábica que se registaram os resultados mais elevados, com uma pontuação média de 10,5 pontos. Para a realização desta tarefa, era necessário que a criança fosse capaz de efectuar a divisão silábica de palavras, pronunciando isoladamente cada sílaba. Os valores registados nesta investigação corroboram os estudos de Liberman (1989), Sim-Sim (2004) e Gombert (1990) que consideram esta tarefa o indicador mais fiável das capacidades de manipulação das unidades silábicas e defendem que a detecção do segmento silábico não exige uma instrução formal. “Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas mesmo antes de conhecer este conceito” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 12).

Seguidamente, surge-nos a prova de classificação da sílaba inicial na qual era solicitado à criança que seleccionasse, de uma lista de quatro palavras, duas que comessem pela mesma sílaba. Esta prova era mais difícil que a anterior, uma vez que exigia que a criança fosse capaz de proceder à divisão silábica de quatro palavras para, comparando-as entre si, encontrar as duas que começavam do mesmo modo.

Na prova de manipulação da sílaba inicial era pedido aos sujeitos que pronunciassem o que restava de uma palavra quando lhe era retirada a sílaba inicial, dando origem a uma não palavra na Língua Portuguesa. Este teste implicava que a criança comesse por analisar a palavra apresentada para poder extrair a sílaba inicial e, posteriormente, que fizesse um trabalho de síntese para reconstruir as sílabas sobrantes. Este subteste é, pois, o mais fiável para determinar a capacidade infantil de manipulação metafonológica do segmento silábico (Gombert, 1990).

No quarto nível, encontramos a prova de classificação com base no fonema inicial. Esta tarefa permite avaliar a capacidade infantil para detectar os fonemas iniciais similares nas diferentes palavras, revelando-se um índice adequado para averiguar os conhecimentos das crianças referentes à consciência fonémica. A realização desta prova exigia que o sujeito realizasse uma segmentação parcial dos sons que constituíam as sílabas iniciais de quatro palavras e detectasse o fonema-alvo que se repetia no início de duas palavras (Silva, 2003). Esta tarefa é igualmente considerada um indicador da consciência infantil em relação às unidades intra-silábicas, na medida em que as consoantes iniciais correspondem ao ataque da sílaba inicial da palavra (Treiman, 1992).

No quinto nível ficou a prova de manipulação do fonema inicial. Com esta prova, pretendia-se avaliar a capacidade infantil em manipular segmentos fonémicos. Subjacente a este teste, estão dois tipos de operações. No primeiro momento, o sujeito deve analisar a palavra apresentada a fim de lhe extrair o fonema inicial. A segunda etapa implica a memorização dos restantes sons da palavra para serem reconstruídos, obtendo-se assim a resposta desejada. A dificuldade observada na concretização desta tarefa é referida em vários estudos (Yopp, 1988; Tunmer *et al.*, 1991; Perfetti *et al.*, 1987) que defendem que o sucesso nesta prova ocorre principalmente na sequência da instrução formal da leitura e da escrita.

No último nível, encontramos a prova de análise fonémica. Nesta prova era pedido à criança que realizasse a partição da palavra nos seus segmentos fonémicos. Esta prova era a mais difícil, razão pela qual apenas algumas crianças conseguiram ter sucesso na sua realização. Deste modo, esta tarefa é um excelente indicador da consciência fonémica, podendo predizer o futuro sucesso infantil na aprendizagem da leitura e da escrita (Yopp, 1995).

Os resultados das provas fonológicas podem ser analisados em função dos segmentos fonológicos e das tarefas a que se refere cada prova.

Relativamente ao primeiro factor, constatamos que os sujeitos apresentam melhores resultados nas provas silábicas. De facto, tal como referimos anteriormente, a sílaba é a forma mais evidente de analisar a palavra e desenvolve-se naturalmente com a aprendizagem da linguagem oral. O desenvolvimento da consciência silábica precede o da noção de outras unidades fonológicas de menor dimensão, tais como as unidades intra-silábicas e os fonemas (Freitas *et al.*, 2007)

Por outro lado, a detecção do segmento fonémico carece de um ensino formal, uma vez que se trata de unidades de menor dimensão, desprovidas de significado que permitem diferenciar uma palavra de outra. Estes dados foram igualmente observados por Sim-Sim (1998) e Veloso (2003) que concluíram que tanto as crianças portuguesas como as de outras nacionalidades, manifestavam um fraco ou mesmo inexistente desenvolvimento da consciência fonológica no início do 1º Ciclo. De facto, “a segmentação na base do fonema exige o isolamento dos componentes da sílaba e aparece como um processo mais moroso e de domínio tardio” (Sim-Sim, 2006, p.24).

Para além da análise em função dos segmentos fonológicos, podemos fazer uma reflexão sobre os resultados obtidos nas diferentes tarefas.

A observação do Quadro IV permitiu-nos verificar que a tarefa onde os alunos obtiveram melhores pontuações foi a de classificação e onde os resultados foram mais baixos foi a de análise.

As provas de classificação são um bom indicador de consciência fonológica. Classificar implica a capacidade de reflectir sobre os sons para os poder categorizar, segundo um determinado critério.

No segundo nível, encontramos as tarefas de manipulação. Esta tarefa é mais complexa que a anterior na medida em que para além de exigir que o sujeito seja capaz de segmentar a palavra, implica também a aptidão para extrair um elemento para pronunciar uma não palavra. Estas provas permitem-nos, portanto, avaliar a habilidade infantil para manipular segmentos silábicos e fonémicos. Este processo implica uma elevada capacidade de abstracção.

Por fim, temos as provas de análise que são um meio privilegiado para avaliar a consciência fonológica. Se, por um lado, a realização da prova de análise silábica é feita sem grandes dificuldades pelas crianças no início do 1º ano, mesmo sem uma instrução formal, revelando-se um indicador fiável da consciência infantil relativamente às unidades silábicas (Libermann *et al.*, 1974; Sim-Sim, 2004); por outro lado, a prova de análise fonémica é talvez a mais difícil para as crianças, embora seja um poderoso indicador da consciência fonémica.

Passamos agora a uma reflexão sobre os resultados observados na prova de leitura. O objectivo da utilização deste instrumento era proceder a uma avaliação do nível de aprendizagem da leitura no final do 1º ano.

A análise do Quadro XXIX permite-nos verificar que a média de classificações foi de 18,9 pontos, sendo que a pontuação total era de 23 pontos. Os resultados observados no nosso estudo foram superiores aos que foram registados na investigação de Martins (2000), na qual a classificação média foi de 10,9 e o desvio padrão de 8,6, com uma amostra de 209 sujeitos.

Analisando os resultados deste teste em função de outros factores, podemos concluir que as crianças do quarto grupo etário, com idades superiores a 6 anos e 9 meses, tiveram melhores classificações. O mesmo se pode dizer das que frequentaram o Jardim-de-Infância, cujo desempenho foi superior ao das que não tiveram ensino pré-escolar.

Como foi referido anteriormente, esta prova pode dividir-se em duas partes. A primeira parte é constituída por 20 itens, nos quais o sujeito tinha de ler uma ou duas

frases que continham indicações para fazer algo (completar ou pintar um desenho, seleccionar palavras, escolher um título, ...). Por sua vez, esta parte pode ser agrupada em duas secções, cada uma com 10 itens. Na secção A, era apresentado um texto acompanhado de uma imagem relacionada com o mesmo e era solicitado ao sujeito que fizesse algo. Na secção B, o texto apresentado não era acompanhado de imagem e o sujeito devia escolher de entre várias palavras ou expressões as que se adequavam às instruções contidas no texto.

Relativamente à primeira parte, verificamos que a classificação média geral (18,77) se aproximou da cotação máxima possível (20 pontos), com uma diferença inferior a 2 pontos. Porém, comparando as duas secções, concluímos que os itens da secção A eram mais fáceis que os da B, uma vez que a média da A foi de 9,14 e a da B de 7,63.

Na segunda parte, os sujeitos tinham de ler um pequeno texto e responder por escrito a três questões. Estas implicavam a compreensão do texto e a capacidade de escrever respostas. Na cotação destes itens apenas foram tidos em consideração os aspectos relacionados com a compreensão do texto lido, em detrimento dos aspectos ortográficos. Nesta parte, a média foi de 2,13 valores. Comparativamente aos da primeira parte, e estabelecendo relações de proporção, estes valores são mais baixos.

Apesar de a cotação média do nosso estudo ser superior à de Martins (2000), os nossos dados corroboram a mesma investigação, uma vez que foi a partir da secção B que as crianças começaram a manifestar mais dificuldades.

Analisando os valores das correlações entre as provas fonológicas e o teste de leitura, constatamos que todas são estatisticamente significativas para o nível de significância $p < 0,001$. Isto pressupõe que o desempenho nas provas fonológicas é preditor do sucesso infantil na aprendizagem da leitura. Deste modo, podemos validar a nossa hipótese de estudo e assumir que os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade são tanto melhores quanto mais evoluída for a consciência fonológica no início do seu ensino formal.

A análise individualizada dos resultados das provas fonológicas, correlacionadas com o desempenho no teste de leitura reforça os estudos que consideram a consciência silábica um bom preditor do sucesso na leitura (Mann, 1984).

Verifica-se que as crianças que revelam consciência fonémica à entrada no 1º Ciclo têm mais possibilidades de sucesso nas tarefas de aprender a ler e a escrever (Bradley *et al.*, 1987; Liberman *et al.*, 1989; Mann, 1984; Stanovich, 1992; Tunmer *et*

al., 1985). Embora a capacidade de manipular explicitamente os sons da fala pareça determinar fortemente o processo de aprendizagem da leitura, admite-se que também este influencia o desenvolvimento da consciência dos sons da fala, pelo que a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura e da escrita são actualmente considerados como dois factores mutuamente dependentes (Adam *et al.*, 2006; Veloso, 2003; Morais, 2004).

A tarefa que apresenta um valor correlacional superior é a de classificação enquanto que a tarefa de análise apresenta um valor mais baixo.

No que se refere à influência de outros factores no sucesso da aprendizagem da leitura, destaca-se a variável Frequência do Jardim-de-Infância. Verifica-se que as crianças que tiveram acesso ao ensino pré-escolar, correspondente a 92% da população do nosso estudo, têm mais sucesso na realização das provas fonológicas e, posteriormente, do teste de leitura. As crianças que não frequentaram o Jardim-de-Infância, no final do ano lectivo, continuam a sentir mais dificuldades na aprendizagem da leitura que as que tiveram acesso ao ensino pré-escolar. Tal facto, leva-nos a valorizar o ensino pré-escolar como promotor do desenvolvimento da consciência fonológica, entre outras competências.

Relativamente ao factor idade, não se registaram diferenças significativas no desempenho dos vários grupos etários. Isto leva-nos a afirmar que esta variável não tem uma influência preponderante no desenvolvimento da consciência fonológica e na sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita.

O mesmo sucede com a variável sexo. À excepção da prova de manipulação da sílaba inicial, os melhores resultados registaram-se nos rapazes. Porém, as diferenças entre os desempenhos foram muito pequenas.

A análise dos resultados obtidos pelos diferentes grupos, quer nas provas fonológicas, quer no teste de leitura, não nos permite retirar qualquer conclusão sobre a influência da variável grupo (escola) na relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. Sabemos que todos os grupos apresentavam características diferentes relativamente ao número de elementos, número de níveis de escolaridade, localização geográfica e horário. Apesar da diversidade de características, não houve grupos que se destacassem positiva ou negativamente. No entanto, é de relembrar que em todas as turmas foi utilizado o método fónico para o ensino da leitura.

De facto, esta metodologia permite a sistematização e a compreensão do princípio alfabético, uma vez que é ensinada um fonema de cada vez e que é feito um trabalho

muito baseado na disposição fonémica e combinação dos mesmos em sílabas para formar palavras. As crianças começam por aprender as vogais e posteriormente vão aprendendo as consoantes que vão combinando com as vogais e ditongos para formar sílabas e palavras. Com o treino, as crianças vão interiorizando o princípio alfabético e sentindo entusiasmo pelo sucesso e descobertas que vão conseguindo fazer.

De um modo geral, os dados observados no nosso estudo remetem-nos para a “velha questão do ovo da galinha” (Silva, 1997).

Por um lado, podemos compará-los com as investigações que concluíram que as crianças vão melhorando os seus resultados nas tarefas fonológicas à medida que foram aprendendo a ler (Morais *et al.*, 1979; Perfetti *et al.*, 1987; Bruce, 1964; Tunmer & Nesdale, 1985). Neste contexto, a aprendizagem da leitura apresenta-se como um factor fomentador da consciência fonológica.

Por outro lado, verificamos que os sujeitos que no início do ano apresentavam melhores resultados nas tarefas fonológicas tiveram mais facilidades na aprendizagem da leitura e da escrita. Estes dados reforçam os estudos que defendem que a consciência fonológica prediz o sucesso ou insucesso na leitura e na escrita (Bradley & Bryant, 1987; Mann, 1984; Liberman & Shankweiler, 1989; Wagner & Torgesen, 1987; Yopp, 1988).

Assim sendo, consideramos que um bom domínio da linguagem oral associado a um determinado nível de consciência fonológica constituem não só pré-requisitos para a iniciação à leitura e à escrita, mas também factores promotores de formação de bons leitores.

Perante este panorama, a nossa perspectiva é o fonológico é um bom preditor do sucesso em leitura. A consciência fonológica pode anunciar o futuro êxito ou fracasso na leitura e fomentar o seu desenvolvimento, especialmente nos sujeitos em que é *a priori* mais deficitária.

Nesta óptica, a avaliação da consciência fonológica na transição do ensino pré-escolar para o 1º ciclo é fundamental para averiguar as principais dificuldades/aptidões a este nível e planear um conjunto de estratégias que promovam o futuro sucesso de todas as crianças nas tarefas de ler e escrever.

O treino fonológico delineado a partir da avaliação fonológica poderá ter efeitos positivos no âmbito da consciência fonológica e da aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com diferentes níveis de desempenho, funcionando como uma forma de prevenção e/ou remediação dos problemas na leitura e na escrita.

Conclusão

Tal como tivemos oportunidade de referir na Introdução desta dissertação, Portugal apresenta baixos níveis de literacia. Muitos portugueses continuam a evidenciar dificuldades na aprendizagem da leitura, comprometendo, frequentemente, o seu futuro sucesso escolar.

Estudos recentes têm apresentado o termo de “consciência fonológica” como um dos principais pré-requisitos para a aprendizagem da leitura.

O principal objectivo deste estudo foi o de procurar perceber de que forma a consciência fonológica pode prever o futuro êxito ou fracasso das crianças na aprendizagem deste bem.

Partimos da hipótese geral de que os resultados em leitura seriam tanto melhores quanto mais evoluída fosse a consciência fonológica, no início do ensino formal da primeira.

Para a avaliação da consciência fonológica, recorreu-se à aplicação da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002), no início do 1º ano de escolaridade. A variedade de testes fonológicos utilizada, permitiu avaliar adequadamente os conhecimentos fonológicos das crianças, bem como detectar as suas principais dificuldades à entrada no 1º ciclo. No final do mesmo ano lectivo, foi feita a avaliação da leitura através de um teste de leitura (Martins, 2000). Este permitiu verificar se os sujeitos tinham alcançado sucesso na aprendizagem desta competência e se conseguiam compreender pequenas frases.

Como referimos no capítulo precedente, a nossa hipótese foi confirmada. Deste modo, a principal conclusão do nosso estudo é que o conhecimento que a criança tem acerca dos sons da fala é preditor do sucesso/insucesso na leitura, no final do 1º ano de escolaridade. Para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é imprescindível compreender que a língua, na sua forma oral, é constituída por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, tais unidades mínimas (Freitas, 2007).

Com efeito, uma criança que, no início da escolaridade obrigatória, já compreendeu que as palavras são constituídas por sílabas e que estas por sua vez são formadas por fonemas, terá, certamente, mais facilidade na aprendizagem da leitura que uma criança que ainda não interiorizou este princípio.

Tal como outros autores (Herrera & Defior, 2005; Sim-Sim, 2006), também verificámos, no presente trabalho, que o conhecimento fonológico se desenvolve gradualmente e seguindo uma certa estrutura.

Assim, num primeiro nível, encontramos as tarefas de classificação, que implicam que o sujeito seja capaz de comparar grupos de palavras para identificar as que começam da mesma forma. Apesar de se tratar da tarefa, mais simples, no início do 1º ano, ainda nem todas as crianças conseguem executá-la. Num nível intermédio, estão as provas de manipulação que implicam não só a capacidade de analisar as palavras, mas também a capacidade de síntese e de memorização. A tarefa que mais dificuldades apresentou foi a de análise, especialmente do ponto de vista fonémico. Esta exigia que a criança fosse capaz de decompor as palavras nos seus segmentos fonológicos, pronunciando-os isoladamente. Esta tarefa é um indicador muito fiável da consciência fonológica.

No que diz respeito aos segmentos fonológicos, comprovámos que primeiramente surge a consciência silábica, a qual se desenvolve de forma intuitiva, sem o recurso a um ensino formal. A consciência fonémica, pelo contrário, necessita de um ensino sistematizado, razão pela qual, à entrada no 1º ciclo a maioria das crianças não conseguir realizar as provas de carácter fonémico.

Mostrámos também que os resultados obtidos pelas crianças que não frequentaram o Jardim-de-Infância foram inferiores aos das que não tiveram acesso a este nível de ensino. Todavia, consideramos que este dado deverá ser confirmado em estudos posteriores, uma vez que no presente esta variável não foi manipulada, não havendo, assim, uma amostra que a permita testar.

Com base nas conclusões retiradas da nossa investigação, destacamos alguns aspectos a considerar em estudos posteriores.

O primeiro prende-se com a necessidade de se controlarem melhor variáveis como: sexo, idade e frequência do Jardim-de-Infância. Este procedimento permitirá, por um lado, esclarecer de forma mais adequada o poder destas variáveis na aprendizagem da leitura; por outro, contribuir para a estruturação de iniciativas e programas que visem o desenvolvimento de estratégias de âmbito pedagógico para prevenir dificuldades na sua aprendizagem.

O segundo aspecto diz respeito ao levantamento das características referentes às famílias dos sujeitos da amostra. Através desta análise poder-se-ão aprofundar as relações que estes factores estabelecem com a consciência fonológica inicial e com o processo de aprendizagem da leitura.

Pensamos ainda que os resultados obtidos nas provas fonológicas poderiam ser alvo de uma escala, no sentido de estabelecer vários níveis de consciência fonológica. Desta forma seria possível determinar em que etapa de consciência fonológica se encontraria cada sujeito. Esta categorização poderia facilitar a análise correlacional com os resultados obtidos no teste de leitura. Consideramos que poderia ter existido um nível intermédio de avaliação do processo de aprendizagem da leitura.

Para além destas implicações, apresentamos algumas propostas para garantir o sucesso de todas as crianças na aprendizagem da leitura.

A primeira prende-se com a necessidade tornar ensino pré-escolar obrigatório e de se proceder ao alargamento da rede pública de Jardins-de-Infância. Consideramos que estas medidas poderiam garantir que todas as crianças, no início do 1º ano, tenham tido contactos com a escrita e participado em actividades de desenvolvimento da consciência fonológica. Neste nível de ensino, os educadores de infância deverão estimular, de forma sistemática e consistente, a oralidade e a consciência fonológica. Recentemente este tema tem merecido atenção por parte de governantes do nosso país que pretendem tornar o pré-escolar universal e obrigatório dentro de alguns anos.

Actualmente, o único requisito para a entrada no 1º ciclo é que a criança complete 6 anos até 31 de Dezembro do ano lectivo em causa. Porém, acreditamos que deveria ser dada mais importância ao factor consciência fonológica. A nossa segunda proposta é que, no final do ensino pré-escola, as crianças sejam sujeitas a uma avaliação fonológica. Sempre que apresentem muitas limitações a este nível, os Encarregados de Educação deverão ser aconselhados a adoptar medidas preventivas, de forma a evitar

futuras dificuldades na aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, noutras áreas. Algumas dessas estratégias poderão passar por lhes ler mais histórias e conversar com elas sobre a escrita ou até mesmo por adiar a frequência no 1º ano. Na sequência desta avaliação fonológica, os educadores de infância poderão elaborar um breve relatório que acompanhe os alunos na transição para o 1º ciclo. Este irá, certamente, ajudar o novo professor a conhecer melhor e mais rapidamente os seus alunos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento fonológico de cada um.

A nossa terceira proposta diz respeito à formação de docentes. Apesar de, nos últimos tempos, terem surgido iniciativas no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, muitos professores ainda desconhecem a noção de consciência fonológica e a sua importância na aprendizagem da leitura. É essencial que se continue a apostar nesta área de formação, dotando estes profissionais de conhecimentos, estratégias e recursos didácticos para desenvolver nos seus discentes esta competência. Este é um dos principais objectivos do PNEP, o qual ainda não está acessível a todos.

Esperamos que os resultados obtidos no nosso estudo possam contribuir para futuras investigações, com vista a uma melhor clarificação da importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e à prevenção de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Bibliografia

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Mit Press.
- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed [Adaptação à Língua Portuguesa por R. Lamprecht & A. Costa (1998) *Phonemic awareness in young children: a classroom curriculum*. Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co., Inc].
- Adrian, J., Alegria, J., & Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30, 329-353.
- Albuquerque, C. (2003). *A avaliação do processamento fonológico nas dificuldades de aprendizagem da leitura*. *Psychologica*, 34, 155-176.
- Alçada, I. (s.d.). *Leitura, literacia e bibliotecas escolares*. Consultado em Abril, 30, 2008, disponível em:
http://www.proformar.org/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf
- Alegria, J. & Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur : Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Alegria, J., Morais, J., & Content, A. (1987). Segmental awareness: respectable, useful and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5 (7), 514-519.
- André, A. (1996). *Iniciação da leitura: Reflexões para o 1º ciclo do ensino básico*. Coleção Educação Básica. Porto: Porto Editora.
- Arteno, M. (1989). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Anaya, Madrid.
- Ball, E. (1993). Assessing phoneme awareness. *Language, speech and hearing services in Schools*, 24, 130-139.

- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (coord.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Besse, J. (1989). La production d'écrit chez le jeune enfant, avant l'école obligatoire. *In : Actes du colloque international premier contact avec l'écriture et la lecture*. Rhodes : Helidoni.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Braslavsky, B. (1971). *Problemas e métodos no ensino da leitura*. Biblioteca da Educação. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11 (1), 175-182.
- Bruce, D. (1964). The analysis of Word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 158-170.
- Carillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 6, 279-298.
- Carillo, M., & Marin, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un estudio de entrenamiento*. Madrid: CIDE, MEC.
- Carvalho, J. (1990). Validação da tradução portuguesa do Teste de Compreensão de Leitura do Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut. *Inovação*, 3 (4), 87-96.
- Cary, L., & Verhaege, A. (2001). Acesso consciente aos gestos articulatórios da fala: Evidência de uma dissociação entre maus leitores e leitores disléxicos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 237-250.

- Cruz, M. (1993). A aprendizagem da leitura e da escrita: Método natural vs analítico-sintético. *Ler Educação*, 10 (jan/abr), 97-119.
- Defior, S. (1998). Conocimiento fonológico y lectura: el paso de las representations inconscientes a las conscientes. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (Ano XXXII), 5 - 27.
- Defior, S., & Herrera, L. (2003). Les habilités de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. In : M. Rondhane, J. Gombert & M. Belajonza (Eds.) *L'apprentissage de la lecture: Perspective comparative interlangue*, 161-176, Rennes: Presses Universitaires.
- Education at glance: OECD indicators 2004. (2004), Consultado em Abril, 30, 2008, disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/33/22/33713457.pdf>
- Ehri, L. & Wilce, L. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read Words?. *Reading Research Quarterly*, 22, 47-65.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Picogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mejiico: Siglo XXI.
- Festas, M. (1994). *Auto-avaliação da compreensão da leitura I*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Coimbra.
- Fox, B., & Routh, D. (1975). Analysing spoken language into words, syllabes and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 33-342.
- Fox, B., & Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1059-1064.
- Freitas, M., & Santos, A. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do Português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri.

- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. ME-DGIDC.
- Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Coleção Família e Educação. Lisboa; Editorial Aster.
- Gageiro, J., & Pestana, M. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. 4ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- GAVE (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- Gindri, G., Keske-Soares, M., & Mota, H. (2007). Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 19, (3), Consultado em Março, 27, 2008, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v19n3/a10v19n3.pdf>
- Gombert, J. (1990). *Le developpement metalinguistique*. Paris: P.U.F.
- Gonçalves, G. (1969). *Didáctica da língua nacional: Apontamentos*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Goodman, K. (1970). Behind the eye: What happens in reading. In: K.S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), *Reading, Process and Program*, Urbana, III., National Council of Teachers of English.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Gough, P. (1972). One second of reading. In: *Language by ear and by eye*, Cambridge, Mass: Mit Press.
- Harten, A., & Carvalho, M. (1995). Consciência fonológica e a aquisição da língua escrita.: reflexões sobre o efeito do nível sócio-económico e escolarização. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 89-103.

- Hernandez-Vale, I., & Jiménez. J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: Es el determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *Infancia y Aprendizaje*. 24, 379-395.
- Herrera, L., & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*. 14(2), 81-95, consultado em Março, 27, 2008, disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200007&script=sci_arttext
- Jiménez, J., Rodrigo, M., & Hernandez, I. (1999). Procesos de aprendizaje y desarrollo de la lectura. In: M. de Vega y Cuetos (coord.). *Psicolinguística del español*. 571-596. Madrid: Trotta.
- La Berge, D., & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading, *Cognitive Psychology*, (6), 293-323.
- Leong, K. (1991). From phonemic awareness to phonological processing to language access in children developing proficiency. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- Liberman, I., Shankweiler, D. , Fischer, F., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Liberman, I., & Shankweiler, D. (1989). Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Luria, A. (1983). The development of writing in the child. In: M. Martlew (Ed.). *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. New York: Wiley.
- Mann, V. (1984). Longitudinal prediction and prevention of reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 34, 117-137.
- Mann, V. (1986). *Phonological awareness: the role of reading experience*. *Cognition (Lausanne)* 24, 1/2, 65-92.

- Maroco, J., 2003. *Análise Estatística - Com Utilização do SPSS* . Lisboa: Edições Sílabo.
- Márquez, J., & Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 357-370, consultado em Março, 24, 2008, disponível em <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61745/88530>
- Martins, M. (1998). Conhecimentos Precoces sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 57-79.
- Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Mattingly, I. (1972). Reading the linguistic process and linguistic awareness. In J. Kavanaugh & I. Mattingly (Eds), *Language by ear and by eye: The relationship between Speech and Reading*. (133- 148). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Meirás, F. (1996). *O professor e o ensino da lectura*. Vigo: Ir Indo Edicións.
- Morais, J. (1991). Constraint of the development of phonemic awareness. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, A. (1997). *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor.
- Morais, J. (2004). Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. In *Letras de Hoje*, 39 (3). Porto Alegre.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). *Does awareness of speech as a consequence of phones arise spontaneously?* *Cognition*, 7: 313-313

- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: Un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psykhé*, 11(1), 29-42.
- Nunes, T. (1990). Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. *Educação Revista*, Belo Horizonte (12), 21-32.
- Nunes, T. (1992). Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: Alencar, E. M. S. S. *de Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Olofsson, A., & Lundberg, I. (1985). Evaluation of long terms effects of phonemic awareness training in kindergarten. *Scandanavian Journal of Psychology*, 26, 21-34.
- Pereira, J. (2003). *Manuais escolares e aprendizagem da leitura: estatuto, funções e modos de apropriação no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. (1990). *Contributo para um estudo psico-sociolingüístico da dislexia-disortografia*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Perfetti, C.; Beck, I.; Bell, L., & Huges, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merrilpalmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Poelshl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em psicologia: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B. (1986). The hability to manipulate speech sound dependes on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
- Ribeiro, M. (2005). *“Ler bem para ler melhor”*: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Universidade do Minho. Braga.
- Roazzi, A., & Carvalho, M. (1991). Consciência metalingüística e desenvolvimento da leitura. In: I.S. Ribeiro & L.S. Almeida (Eds.), *Psicologia escolar e desenvolvimento humano*. Braga: Apport/Ispa, 182-241.

- Roazzi, A., & Dowker, A. (1989). A consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura. *Psic.: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 5(1), 31-55.
- Roazzi, A., Dowker, A., & Bryant, P. (1993). Phonological abilities of Brazilian street poets. *Applied Psycholinguistic*, 14, 535-551.
- Roazzi, A., Oliveira, G., Bryant, P., & Dowker, A. (1994). As habilidades linguísticas dos repentistas e sua relação com o nível de consciência fonológica. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 26, 135-158.
- Segui, J. (1997). La perception du langage parlé : données et theories. In : J. Lambert & J. Nespoulous (Eds.), *Perception auditive et compréhension du langage*. Marseille : Solal Editeurs.
- Silva, C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2 (15), 283-304.
- Silva, A. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, C., & Martins, M. (1998). O papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura: Contributos e limitações. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (Ano XXXII), 73-89
- Silva, C., Alves Martins, M. & Almeida, L. (2001). A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica. *Psicologia – Teoria, Investigação e Prática*, 1, 5-24.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 3ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa. 63-75.

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Sinclair, A., & Berthoud-Papandropoulou, J. (1984). Children's thinking about language and their acquisition of literacy. In J. Downing & R. Valtin (Eds.). *Language awareness and learning to read*, 79-92. New York: Springer-Verlag.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Soares, M., & Martins, C. (1989). A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 70 (164): 86-97.
- Stanovich, K. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In: P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.) *Reading acquisition*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Teixeira, M., & Almeida, L. (1995). Bateria de Avaliação dos Comportamentos iniciais de Leitura (Bacil). In Leandro S. Almeida, Mário R. Simões e Miguel M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal*. Braga: Apport.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read na spell. In P. Gough, L. Ehri & B. Fox (Eds.), *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tunmer, W., & Nesdale, A. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-427.
- Tunmer, W., & Rohl, M. (1991). Phonological awareness in reading acquisition. In: D. Sawyer & B. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag.

- Vale, P., & Cary, L. (1998). Escrita inventada e detecção fonémica em leitores principiantes: Preditores do desempenho ulterior em Leitura e Escrita. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32, 1, 29-56.
- Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Universidade.
- Viana, F. (1997). O método João de Deus. *Noesis*, Outubro/Novembro, 28-30.
- Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wagner, R., & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Yaden, D., & Tardibuono, J. (2004). The emergent writing development of urban latino preschoolers: developmental perspectives and instructional environments for seconde-language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 29-61.
- Yopp, H. (1995). A test of assessing phonemic awareness in young children. *The reading teacher*, 49(1), 20-29.
- Yopp, H. (1988). The validity and reability of phonemic awareness test. *Reading Research Quartely*, 23(2), 159-177.

| Anexos |

| **Anexo 1** |

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Encontrando-me a desenvolver um estudo científico sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e a sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando o possa integrar.

A sua participação ocorrerá em dois momentos. No início do ano lectivo, irá realizar, individualmente, alguns jogos de manipulação de palavras. No 3.º período, será alvo de uma simples prova de leitura. **A execução destas provas não prejudicará a realização das tarefas escolares e os dados recolhidos são confidenciais.**

Desde já, agradeço a sua compreensão e colaboração.

Coimbra, 14 de Setembro de 2007

A mestranda

(Joana Isabel de Brito Paulino)



Eu, _____,
Encarregado de Educação do aluno

_____, da turma ___ do 1º ano da escola do
1.º CEB d _____, declaro que autorizo/ não autorizo
(*riscar o que não interessa*) o meu educando a participar num estudo sobre
consciência fonológica.

Data:

Assinatura do Enc. de Educação:

| **Anexo 2** |

1 - Classificação com base na sílaba inicial

Objectivo

Avaliar a capacidade infantil para detectar sílabas iniciais em diferentes palavras

Procedimento

1. ***“Vamos jogar uma espécie de jogo de cartas, em que temos de encontrar, de entre quatro palavras, duas que começam pelo mesmo bocadinho. Primeiro, és capaz de me dizer quais são as palavras que mostram cada um destes desenhos?”***

2. Apresentar o primeiro item de exemplo

bolo/nariz/navio/moinho

3. Se a criança tiver dificuldades em identificar alguma palavra, dizê-la e pedir-lhe que a repita até que a identificação das quatro palavras seja automática.

4. ***“Duas das palavras que estão nos desenhos começam pelo mesmo bocadinho. Vamos jogar esta sem valer, só para veres como é o jogo. Quais são as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho?”***

5. Se a criança não acertar, o examinador deve pronunciar devagar as várias palavras, destacando a sílaba inicial e conduzindo a criança à constatação da semelhança entre as sílabas iniciais das duas palavras alvo.

6. Repetir este procedimento para o segundo exemplo (não referir que se trata de mais um exemplo).

ilha/ouro/arroz/iogurte

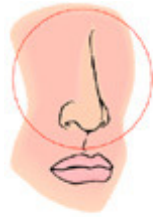
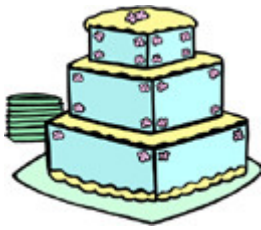
“Agora que já te disse como era o jogo, vamos começar. Mas atenção, agora és tu sozinho/a que tens de descobrir quais são as palavras das cartas que começam pelo mesmo bocadinho.”

7. Depois dos dois exemplos, **começar a preencher as grelhas com as pontuações.**

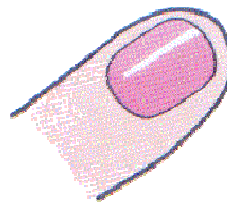
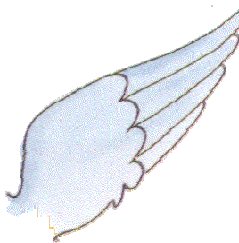
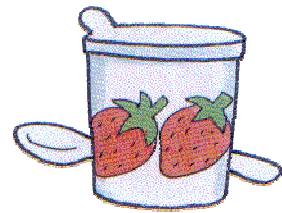
Nota – Antes da passagem de cada item, o experimentador deve pedir à criança que identifique cada uma das palavras representadas nas figuras. Se tiver dificuldades em reconhecer alguma, deve nomeá-la de forma que consiga realizar a prova.

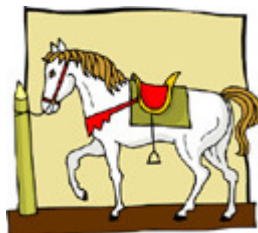
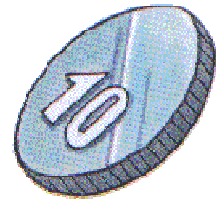
| **Anexo 3** |

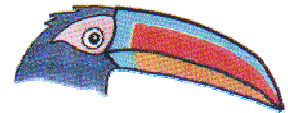
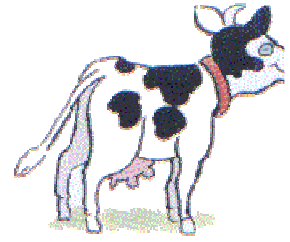
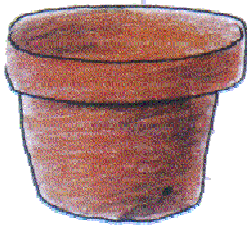
Classificação com base na sílaba inicial

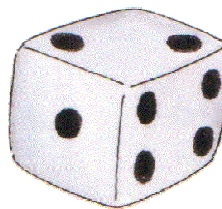


The

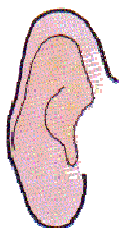


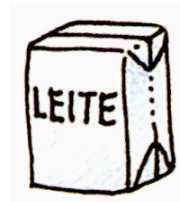
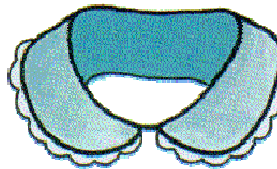
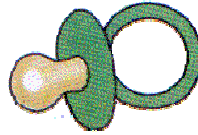
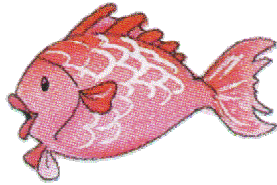


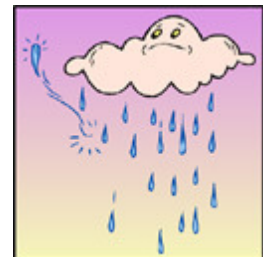
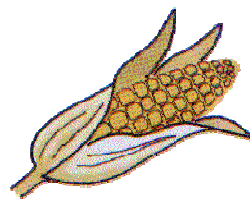
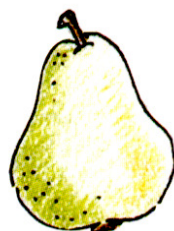
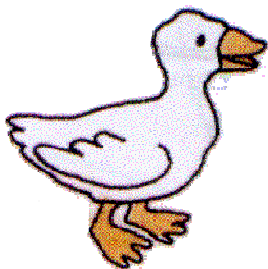
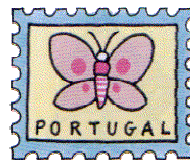
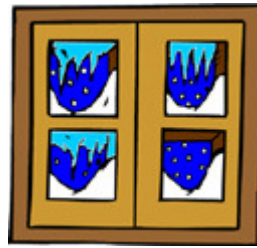
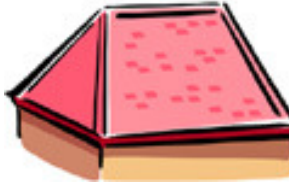
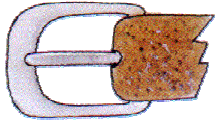
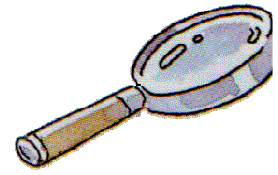
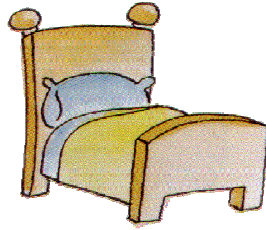
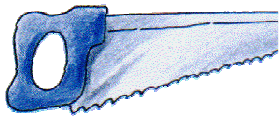


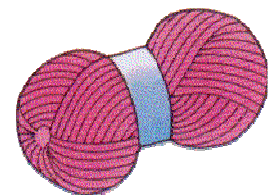
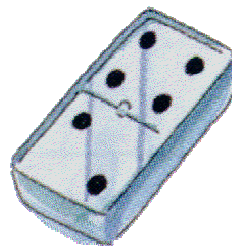
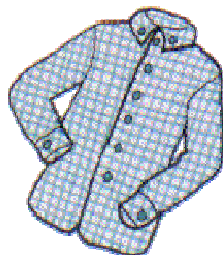
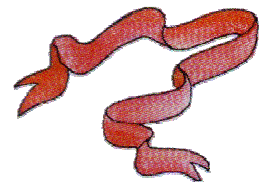
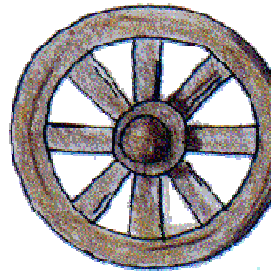
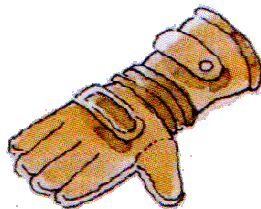
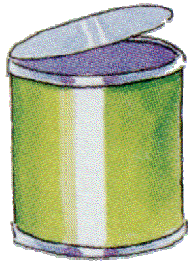
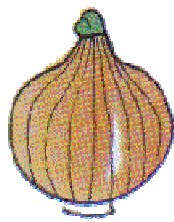
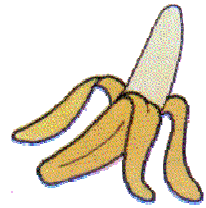
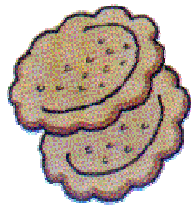
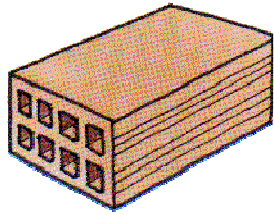


Classificação com base no fonema inicial

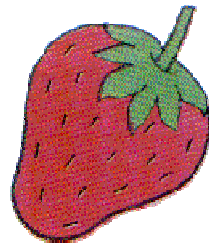
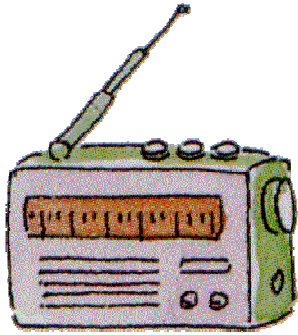
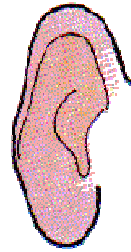
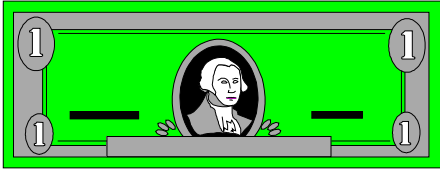


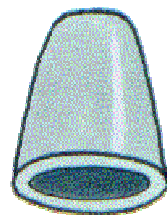
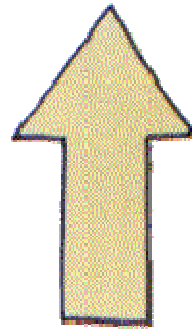
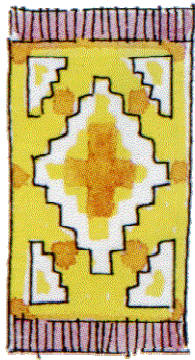
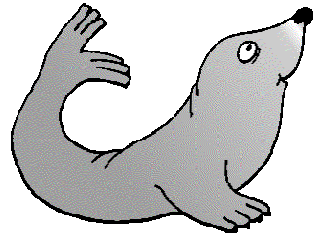




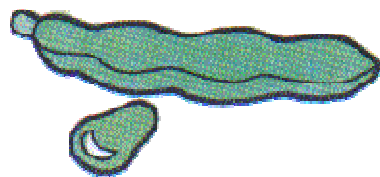
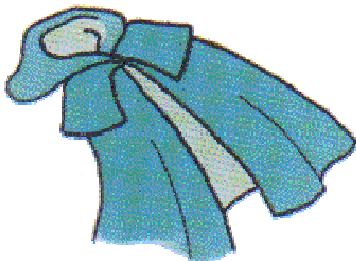
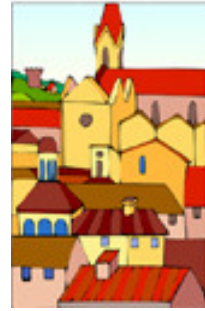
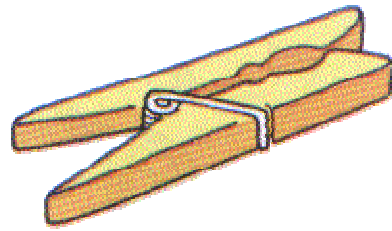


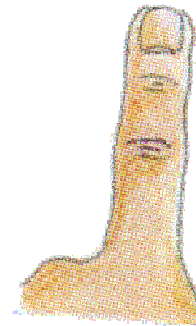
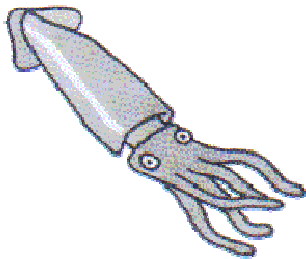
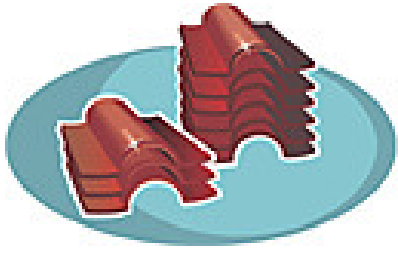
Supressão da sílaba inicial

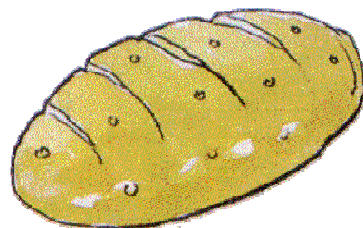
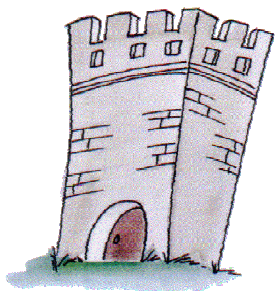
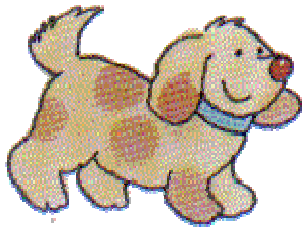


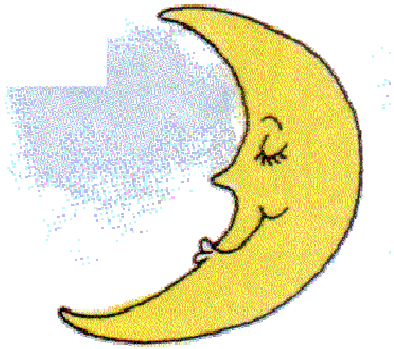
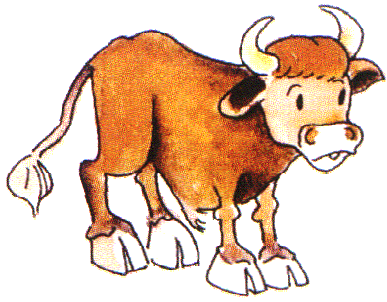


Supressão do fonema inicial

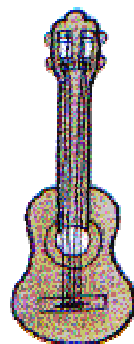
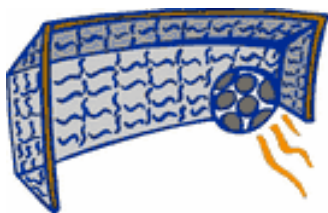
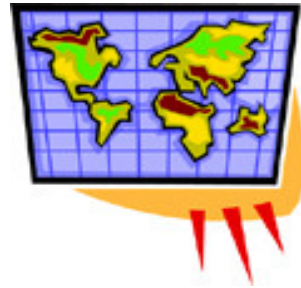
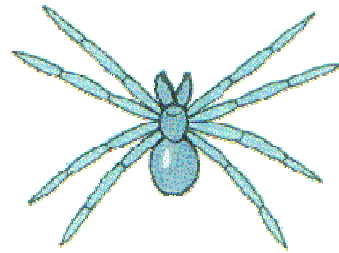


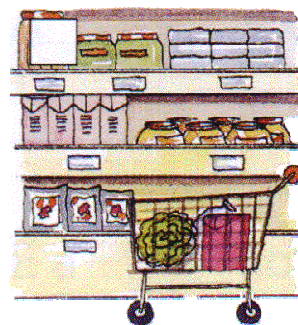
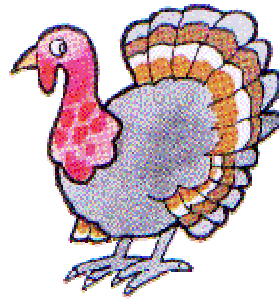
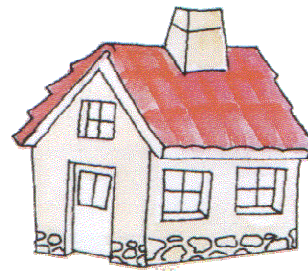




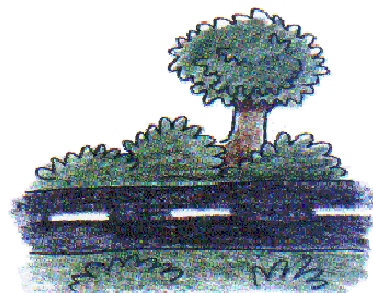
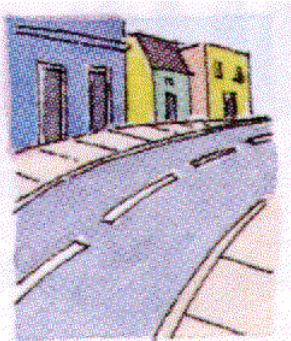
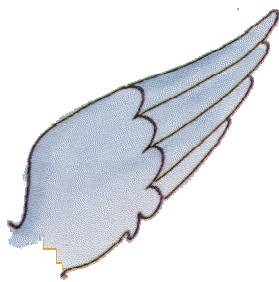
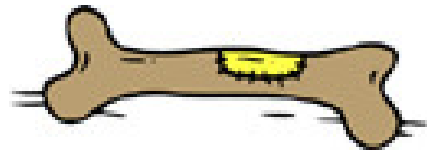


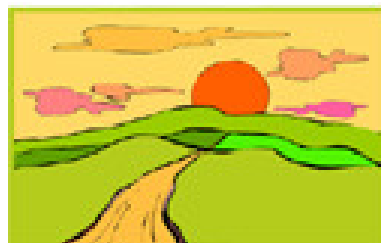
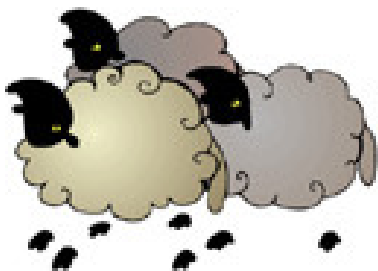
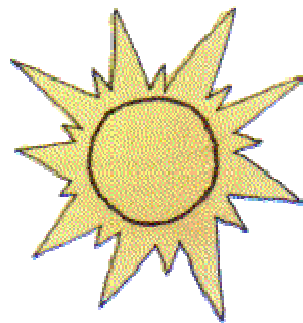
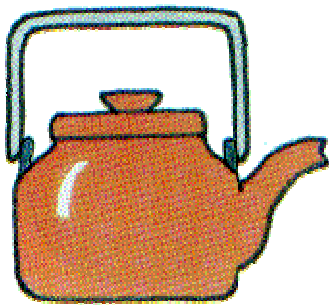
Análise silábica





Análise fonémica





| **Anexo 4** |

Prova de classificação

Teste: Classificação com base na sílaba inicial (1)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	uva – asa – unha -ilha			
2	enxada – ouriço – agulha – apito			
3	rolo – sapo – figo – roupa			
4	coelho – machado – piano – macaco			
5	garrafa – galinha – pijama – moeda			
6	tesoura – casaco – moinho – cavalo			
7	vaso – pipa – mesa – vaca			
8	chupa – fato – faca – bico			
9	janela – menina – tomate - torrada			
10	girafa – panela – cenoura – palhaço			
11	bota – jarro – ninho - bola			
12	saco – sapo – burro – mota			
13	laranja – medalha lagarto - pinheiro			
14	sino – data – dado – folha			
Total				

Prova de classificação

Teste: Classificação com base no fonema inicial (2)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	alce – urso – arca - ovo			
2	orelha – alface – árvore - igreja			
3	raposa – regador – viola – boneca			
4	mala – peixe – chucha – mota			
5	sumo – gola – leite – gato			
6	buzina – cegonha- vassoura – veado			
7	serra – copo – cama – lupa			
8	fivela – telhado – janela – fogueira			
9	boca – tigre – selo – tacho			
10	pato – pêra – milho – chuva			
11	tijolo – bolacha – seringa – banana			
12	cebola – toalha – gaveta - cigarro			
13	lata – luva – roda – fita			
14	desenho – camisa – dominó – novelo			
Total				

Prova de manipulação

Teste: Supressão da sílaba inicial (3)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	avó			
2	orelha			
3	rádio			
4	morango			
5	gorila			
6	vela			
7	caneta			
8	foca			
9	tapete			
10	pássaro			
11	boca			
12	Seta			
13	laço			
14	dedal			
Total				

Prova de manipulação

Teste: Supressão do fonema inicial (4)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 24 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	rio			
2	mel			
3	gás			
4	vale			
5	cão			
6	fio			
7	torre			
8	pão			
9	boi			
10	sal			
11	lua			
12	dente			
13	rosa			
14	mola			
15	galo			
16	vila			

17	capa			
18	fava			
19	telha			
20	pipa			
21	bolo			
22	sumo			
23	lula			
24	dedo			

Prova de análise

Teste: Análise silábica (5)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	anjo			
2	aranha			
3	raquete			
4	mapa			
5	golo			
6	viola			
7	farinha			
8	casa			
9	tábua			
10	peru			
11	boneca			
12	sino			
13	dália			
14	loja			
Total				

Prova de análise

Teste: Análise fonémica (6)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	asa			
2	avó			
3	rua			
4	mar			
5	gorro			
6	via			
7	carro			
8	figo			
9	taça			
10	pá			
11	bule			
12	sol			
13	lã			
14	dia			
Total				

| Anexo 5 |

Teste de Leitura

Objectivo: Avaliar o nível de aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade.

Constituição da prova: 20 questões que implicam a compreensão de frases simples; 3 questões de interpretação de um pequeno texto; 3 exemplos ilustrativos da forma de procedimento na primeira página.

Aplicação da prova:

1. Pedir às crianças que escrevam, na capa, o seu nome, o nome da sua escola e o seu ano de escolaridade;
2. Pedir-lhes que leiam os exercícios da primeira página e que os executem. Verificar se houve dúvidas na sua realização, esclarecendo-as.
3. Após este primeiro momento que serve para as crianças compreenderem a natureza da prova, dá-se início a esta, sendo dadas as seguintes instruções:

Agora vão tentar ler tudo o que está aqui escrito (mostrar cada um dos itens às crianças) para poderem fazer o que vos é pedido. Devem lê-los em voz baixa.

4. Deixa-se as crianças responderem sozinhas até aos primeiros 20 itens e quando chegarem ao 21º, diz-se o seguinte:

Aqui há perguntas e é preciso encontrar as respostas para estas, lendo o pequeno texto que está no final da página. Começas por ler as perguntas, depois lêes o texto e depois respondes às questões aqui nestas linhas.

Nota – Quando as crianças manifestarem dificuldade em responder a um item, devem passar ao seguinte. Quando não forem visivelmente capazes de ler, não é preciso continuarem a prova.


| Anexo 6 |

PROVA DE LEITURA

(Adaptação da versão da Universidade de Toulouse-Le-Mirail para o teste de Hainaut)

Escola: _____
Nome: _____
Ano de Escolaridade: _____ Resultado: _____
Data de Aplicação: ____/____/____
Observações: _____

EXEMPLOS

1. Desenha o rabo do gato	
2. Faz uma bola à volta do nome dos animais .	rato bola cão mesa
3. O macaco <input type="text" value="?????"/> uma banana <i>Faz uma bola à volta da palavra que falta</i>	corre come ri

21.

PERGUNTAS

Nesta história qual é o nome do menino?

Que faz o menino para não se perder?

Qual é o animal que o segue?



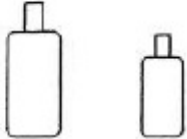


O pequeno Polegar

Quando o pequeno Polegar, abandonado na floresta, deitou para o chão migalhas de pão para encontrar o seu caminho, ele não imaginava que um pássaro o seguia e comia as migalhas uma a uma. É esta a história, foi assim que tudo se passou... O pequeno Polegar voltou-se: já não havia migalhas !

<p>7. Quantas flores tem este ramo ?</p> <p>_____</p>	
<p>8. Põe os braços no boneco</p>	
<p>9. Mete uma bola pequena na bola grande</p>	
<p>10. Coloca um carro no meio das duas árvores</p>	

<p>11. O rato tem medo do <input type="text" value="?????"/></p> <p><i>Faz uma bola à volta da palavra que falta.</i></p>	<p>bombom gato peixe livro</p>
<p>12. Faz uma bola à volta do dia em que as crianças não vão à escola.</p>	<p>quarta-feira domingo segunda-feira quinta-feira</p>
<p>13. Risca o número que está escrito duas vezes.</p>	<p>7 5 9 8 5 3 6</p>
<p>14. Faz uma bola à volta do nome dos rapazes.</p>	<p>Pedro Teresa Marco Catarina</p>
<p>15. O João deu um pontapé no Rui.</p> <p><i>Faz uma bola à volta de quem levou o pontapé.</i></p>	<p>Paulo João Rui</p>

<p>16. O céu está coberto de nuvens negras; vai <input type="text" value="?????"/>.</p>	<p>chover chorar saltar</p>
<p>17. O Paulo ri. A Mariana chora. <i>Faz uma bola à volta da criança que está triste.</i></p>	<p>Daniela Mariana Paulo Rui</p>
<p>18. Faz uma bola à volta do nome dos frutos.</p>	<p>maçã carro laranja mota</p>
<p>19. A mota anda depressa, mas o carro pode andar ainda <input type="text" value="?????"/> depressa. <i>Faz uma bola à volta da palavra que falta.</i></p>	<p>rápido lento mais</p>
<p>20. O pai do Rui vai viajar. Come para a estação para apanhar o comboio. Tarde demais! Um apito: o comboio acabou de partir. <i>Faz uma bola à volta do título da história</i></p>	<p>Uma grande ventania. Uma bela viagem. Um acidente. Uma viagem perdida.</p>

<p>1. Desenha uma bola no quadrado</p>	
<p>2. Desenha uma cruz na bola do meio</p>	
<p>3. Desenha uma rolha na garrafa grande.</p>	
<p>4. Pinta o nariz de vermelho</p>	
<p>5. Pinta o balão maior</p>	
<p>6. Põe uma chaminé na casa</p>	