

Bruna Filipa Ribeiro Lima

Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura e da Escrita



Faculdade de Ciências da Saúde

Porto, 2011

Bruna Filipa Ribeiro Lima

Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura e da Escrita



Faculdade de Ciências da Saúde

Porto, 2011

Bruna Filipa Ribeiro Lima

Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Atesto a originalidade do trabalho:

(Bruna Filipa Ribeiro Lima)

Orientadores:

Prof^a Doutora Susana Marinho

Doutora Joana Cruz

"Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção
do grau de licenciatura em Terapêutica da Fala"

Resumo

À entrada para o 1.º ciclo do Ensino Básico os alunos são confrontados com vários desafios que condicionam o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita. A consciência fonológica constitui um forte preditor desse sucesso. O desenvolvimento desta competência influencia a capacidade para os alunos efectuarem as correspondências grafema-fonema e fonema-grafema, promovendo a descodificação leitora, que por sua vez, é uma condição necessária para a proficiência na fluência e na compreensão leitora.

A partir da revisão da literatura realizada foi possível formular o objectivo desta investigação. Neste sentido procurou-se analisar a influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita no final do 1.º ano de escolaridade, recorrendo a análises de regressão linear múltipla. Participaram no estudo 112 alunos que frequentavam o terceiro período do 1.º ano de escolaridade nas escolas da rede pública do concelho de Matosinhos, no ano lectivo 2010-11.

Os resultados encontrados permitem constatar que a consciência fonológica explica uma percentagem moderada dos desempenhos dos alunos na leitura e na escrita no final do 1.º ano de escolaridade. Estes resultados apresentam implicações para as práticas pedagógicas, bem como permitem analisar a relevância do papel dos terapeutas da fala no processo de ensino-aprendizagem.

Abstract

In the beginning of elementary school students face several challenges that can contribute to reading and writing success. Phonological awareness is a strong predictor of this success. The development of this competence influences the ability for students make grapheme-phoneme and phoneme-grapheme correspondence, promoting decoding, which is a necessary condition for proficiency in fluency and reading comprehension.

From the review of the literature it was possible to formulate the objective of this research. In this study we tried to analyze the influence of phonological awareness in reading and writing at the end of 1st grade, using multiple linear regression analysis. In this study participated 112 children attending the third period of 1st grade in several Matosinhos public schools, in the year 2010/11.

The results show that phonological awareness explains a moderate proportion of student's performance in reading and writing at the end of 1st grade. These results have implications for teaching practices, as well as allow us to analyze the relevance of the role of speech language pathologists in the teaching-learning process.

Agradecimentos

No final desta etapa e no início dos desafios que se avizinham é importante agradecer a todos os que tornaram a realização deste trabalho possível.

Neste sentido começo por agradecer às minhas orientadoras Dr.^a Susana Marinho e Dr.^a Joana Cruz pela disponibilidade demonstrada e pela ajuda prestada, pois sem o seu apoio e contributo não teria sido possível a concretização deste projecto.

A todas as crianças e respectivos pais que fizeram parte deste estudo, um muito obrigada pela colaboração e disponibilidade.

Um quarto agradecimento dirige-se à minha família que constitui o meu porto de abrigo e a minha âncora. Agradeço aos meus pais toda a força, apoio incondicional e carinho que me deram para enfrentar todas as etapas conquistadas ao longo da minha vida e por serem o motor que me ajuda a travar cada nova batalha. Aos meus irmãos agradeço por estarem sempre presentes, pela motivação que me deram e por terem acreditado sempre que eu era capaz. Às minhas cunhadas e tia-avó, meus modelos de inspiração, obrigada por estarem sempre presentes. Às minhas sobrinhas que me fazem ter vontade de querer saber sempre mais e dar o meu melhor a cada momento.

Por fim, mas não menos importante queria agradecer aos meus amigos pelo companheirismo durante estes anos e um especial obrigado à minha melhor amiga por todas as palavras de incentivo e paciência demonstrada ao longo destes últimos anos.

Aproveito, ainda, para dedicar este projecto de graduação à memória do meu tio-avô, que mesmo ausente, estará sempre presente!

Índice

Introdução	11
I. Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita	14
1. Aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade	15
i. Leitura e Escrita: Definição e Conceptualização	15
ii. Primeiros desafios da aprendizagem formal da leitura e da escrita no 1º Ano	17
2. A importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade	24
i. Consciência fonológica: Definição e Desenvolvimento	24
ii. Sons da fala: As vogais e semivogais	28
iii. Sons da fala: As consoantes	30
iv. Promoção da consciência fonológica	32
Considerações finais	33
II. A influência da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita	36
1. Método	36
i. Objectivo	36
ii. Participantes	36
2. Medidas	37
3. Procedimentos	39
4. Análise e Tratamento de Dados	39
5. Resultados	40
6. Discussão dos Resultados	43
Conclusão	46
Referências bibliográficas	49
Anexos	55

Índice de Figuras

Figura 1. Versão simplificada do Modelo de Dupla Via para a Leitura em Voz Alta	19
Figura 2. Ordem de apresentação das consoantes e a sua relação com a escrita	22
Figura 3. Ordem de apresentação das vogais orais e a sua relação com a escrita	22
Figura 4. Ordem de apresentação das vogais nasais e a sua relação com a escrita	23
Figura 5. Estrutura interna da sílaba	27
Figura 6. Classificação das vogais orais e nasais para o português europeu .	29
Figura 7. Classificação das consoantes	31

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos participantes por sexo e idade	37
Tabela 2. Resultados nas provas de avaliação da consciência fonológica ...	40
Tabela 3. Correlações entre as variáveis em estudo	41
Tabela 4. Influência da consciência fonológica na Prova de Reconhecimento de Palavras	41
Tabela 5. Análise dos preditores individuais na Prova de Reconhecimento de Palavras	42
Tabela 6. Influência da consciência fonológica nas Classificações a Língua Portuguesa	42
Tabela 7. Análise dos preditores individuais nas Classificações a Língua Portuguesa	42

Introdução

“A aprendizagem da leitura e da escrita é, talvez, o maior desafio que as crianças têm de enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização.” (Silva, 2003, p.15).

A leitura e a escrita desempenham um papel de extrema importância na sociedade actual, permitindo o acesso à informação, à cultura e à partilha de opiniões e saberes. As competências de leitura e escrita são instrumentos fundamentais para o sucesso escolar e para o sucesso da sociedade, pois as exigências literárias vão sendo cada vez maiores (Lopes, 2004; 2005).

Considerando a relação destas competências com o sucesso escolar, os défices encontrados a nível da leitura apresentam grandes repercussões relativamente às restantes aprendizagens escolares, dificultando-as ou inibindo-as. Isto verifica-se na medida em que determinadas aprendizagens escolares são necessárias para utilizar noutras aprendizagens, apesar de não constituírem condição única para que esta relação se verifique (Lopes, 2004). Sendo a leitura e a escrita competências transversais para o sucesso ou o insucesso nas suas aprendizagens futuras, tem implicações ao longo do percurso escolar dos alunos (Martins e Nisa, 1998).

A aprendizagem formal da leitura e da escrita é influenciada pelas experiências que antecedem a escolarização. A investigação sobre a importância das oportunidades de contacto com a leitura e a escrita previamente ao ingresso para o 1.º ciclo tem demonstrado que estas condicionam de alguma forma o percurso escolar dos alunos (Viana, 2005). O manuseamento de livros, revistas, listas de compras e rótulos por parte da criança promovem o contacto com a linguagem escrita desde as idades mais precoces. A partir destes materiais as crianças vão-se consciencializando e ganhando conhecimentos relativamente ao acto de ler, à estrutura dos livros e ao modo como devem ser manuseados e a algumas das características da linguagem escrita (como por exemplo as convenções da escrita) (Castro e Gomes, 2000; Martins e Niza, 1998; Sim-Sim, 2009; Sim-Sim et al., 2008). O contacto precoce com a linguagem oral e com a linguagem escrita promove igualmente a consciência fonológica, que é considerada um dos fortes preditores do sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita.

O desenvolvimento da consciência fonológica evolui desde a existência de indicadores de sensibilidade, à discriminação dos sons da fala, até à identificação e manipulação dos fonemas (Sim-Sim, 2009).

A revisão da literatura sobre a leitura e a escrita orientou a escolha do tema do projecto de graduação, que procurou aprofundar a relação existente entre a aprendizagem formal da leitura e da escrita e a consciência fonológica. As motivações subjacentes à opção por este objecto de estudo relacionaram-se com a importância que tem sido atribuída nas diferentes investigações a estas competências (Bus e IJzendoorn, 1999; Bodé e Content, 2011; Fernandes, 2004; Furnes e Samuelsson, 2011; Martins e Silva, 2006; Silva, 2003; Snider, 1997; Sprugevica e Høien, 2003; Texas Education Agency, 1996; Yopp e Stapleton, 2008), bem como ao papel dos terapeutas da fala na promoção da consciência fonológica (Foster e Miller, 2007).

A análise do estado da arte sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e a sua relação com a consciência fonológica norteou a redacção do capítulo teórico deste projecto. Considerando as indicações da literatura, este capítulo contempla a definição e conceptualização de leitura e de escrita, os primeiros desafios na aprendizagem neste domínio, a definição, conceptualização de consciência fonológica e o modo como se processa o seu desenvolvimento, a caracterização dos sons da fala, e a importância desta competência para a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade. Neste sentido analisam-se os conceitos de leitura e escrita, fazendo referências aos modelos que procuram explicar o desenvolvimento destas duas ferramentas. São, igualmente descritos os primeiros desafios com que o aluno se depara no 1.º ano de escolaridade. É ainda explorado o conceito de consciência fonológica, sistematizando a caracterização dos sons da fala e o seu desenvolvimento. Esta descrição tem em consideração a complexidade crescente de todos os seus constituintes, permitindo perceber que determinados componentes fonológicos se desenvolvem primeiro do que outros. Por último são apresentados alguns estudos que permitem relacionar a consciência fonológica com a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade e demonstrar os contributos de cada um nesta relação. O capítulo termina com uma reflexão sobre a revisão da literatura efectuada.

No segundo capítulo, no qual é apresentado o estudo empírico, são explicitados os objectivos que orientaram o estudo, é realizada uma caracterização dos participantes,

são referidas as medidas e os procedimentos adoptados, os resultados obtidos e a discussão dos mesmos à luz da investigação recente. No sentido de analisar a influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita no final do 1.º ano de escolaridade foi efectuada uma análise de regressão linear múltipla. Participaram no estudo 112 alunos que frequentavam o terceiro período do 1.º ano de escolaridade nas escolas da rede pública do concelho de Matosinhos, no ano lectivo 2010-11. Como variáveis preditoras foram consideradas a capacidade dos alunos manipularem e classificarem os fonemas iniciais e como variáveis critério utilizou-se quer um indicador do rendimento escolar – as classificações a língua portuguesa -, quer uma prova de reconhecimento de palavras. Os resultados do estudo empírico vão ao encontro da investigação (Høien-Tengesdal e Tonnessen, 2011; Olofsson, 2000; Sprugevica e Høien, 2003; Snider, 1997), demonstrando que a consciência fonológica é um preditor do sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita, explicando uma percentagem moderada da variância de resultados neste domínio.

Na conclusão deste trabalho são tecidas considerações sobre a importância dos resultados encontrados, as limitações do estudo e as implicações para a prática dos profissionais de educação, em geral, e dos terapeutas da fala, em particular.

I. Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Na entrada para o 1.º ciclo do Ensino Básico os alunos deparam-se com alguns desafios que poderão contribuir para o sucesso a nível da aprendizagem da leitura e da escrita. Através da análise dos estudos de PISA (*Programme for International Student Assessment*) (OCDE, 2010), que monitorizam os sistemas educativos relativamente ao desempenho dos alunos, efectuam comparações a nível internacional, é possível verificar que nos últimos anos, Portugal tem conseguido obter resultados escolares dentro da média da OCDE, verificando que estes têm vindo a melhorar (Serrão et al., 2010). Uma das medidas que pode ter contribuído para esta evolução foi o investimento no Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Este programa foi criado pelo Ministério de Educação no ano lectivo de 2006/07. O PNEP foi desenvolvido em articulação com as escolas do 1.º ciclo e os estabelecimentos de ensino superior, com o objectivo de melhorar os níveis de compreensão leitora e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo do ensino básico, modificando as práticas docentes no ensino da Língua Portuguesa. Neste sentido, o programa procura formar os professores para que estes utilizem metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da Língua Portuguesa em contexto de sala de aula. A formação dos professores é realizada através dos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, quer a nível individual, quer a nível de turma e escola (Despacho n.º 546/2007; Despacho n.º 29398/2008). Uma das principais preocupações do PNEP é o treino da consciência fonológica no 1.º ciclo tendo sido desenvolvidas inclusive duas brochuras informativas sobre esta temática. Esta preocupação parece resultar igualmente das investigações que apontam a consciência fonológica como preditor do sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita (Sprugevica e Høien, 2003; Yopp e Stapleton, 2008).

Ao longo dos anos vários autores procuraram analisar a relação da consciência fonológica com a aprendizagem da leitura, tendo em consideração as implicações educativas da explicitação desta relação. Não se encontra consenso na investigação sobre a influência de cada variável nesta relação (Silva, 2003).

A revisão da literatura efectuada contribuiu para a sistematização de conhecimentos e resultados de investigações relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita e a consciência fonológica.

Em primeiro lugar faz-se uma análise do conceito de leitura e de escrita, referindo-se as diferentes fases de aquisição e desenvolvimento. Em segundo lugar explora-se os primeiros desafios com que o aluno se depara ao longo do 1º ano de escolaridade. A descodificação, a aquisição do princípio alfabético, os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente o modelo de dupla via e as implicações que podem ocorrer no processo de decifração, bem como a fluência e a compreensão leitora são os aspectos que vão sendo abordados ao longo do primeiro subcapítulo.

Em terceiro lugar será abordado o conceito de consciência fonológica, o seu desenvolvimento e o modo de promover esta competência, explicitando qual a sua importância para a aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade.

No final do capítulo serão tecidas algumas considerações finais sobre a revisão da literatura efectuada, designadamente no que se refere à relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita e a consciência fonológica.

1. Aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade

Todas as crianças se confrontam com a necessidade de aprender a ler e a escrever. Esta tarefa é complexa uma vez que é influenciada por múltiplos factores de ordem individual e contextual. Actualmente estas ferramentas são imprescindíveis para que se construam cidadãos activos e adaptados à sociedade de informação em que vivemos (Lopes, 2005; Viana, 2005).

i. Leitura e Escrita: Definição e Conceptualização

A leitura é um processo que permite extrair uma representação fonológica a partir do material impresso, isto é, re(construir) o significado da mensagem que foi codificada em sinais gráficos (Castro e Gomes, 2000; Sim-Sim, 1998). Esta exige processos

específicos que vão desde o reconhecimento à conversão dos sinais gráficos em representações mentais, e que irão permitir a compreensão (Castro e Gomes, 2000). A escrita utiliza sinais gráficos convencionais que representam formas linguísticas (Castro e Gomes, 2000) e permite traduzir uma mensagem oral na sua forma gráfica (Sim-Sim, 1998).

Alguns autores têm procurado explicar como se desenvolve a leitura e a escrita (Frith, 1985; Silva, 2003; Sim-Sim, 2009; Velasquez, 2004). O modelo de Uta Frith (1985) tem sido referenciado na literatura e assenta em bases desenvolvimentais, considerando que a leitura se desenvolve em três etapas (logográfica, alfabética e ortográfica), cada uma delas com duas fases distintas (Velasquez, 2004).

A fase logográfica é caracterizada pelo reconhecimento global de algumas palavras recorrendo à sua configuração global ou a alguns indicadores gráficos contextuais ou visuais. Esta fase observa-se a partir dos 3 anos de idade (Sim-Sim, 2009; Velasquez, 2004). Nesta etapa a leitura é realizada com recurso a estratégias logográficas, enquanto a escrita implica duas fases: inicialmente recorre-se a estratégias simbólicas e posteriormente logográficas (Velasquez, 2004).

A etapa alfabética é caracterizada pela utilização das correspondências grafema-fonema e fonema-grafema. A criança terá de inicialmente aprender as letras, depois aprender a segmentar palavras, posteriormente aplicar as regras de correspondência letra-som e por fim combinar os sons de forma a produzir palavras (Velasquez, 2004). Esta fase constitui a ponte para a descoberta do princípio alfabético que rege a escrita alfabética e verifica-se no final da educação pré-escolar (Sim-Sim, 2009). Numa primeira fase a escrita recorre a estratégias alfabéticas e a leitura a estratégias logográficas. Numa segunda fase ocorre a generalização das estratégias tanto para a escrita como para a leitura (Velasquez, 2004).

Na última etapa, designada por ortográfica, ocorre o reconhecimento de palavras de forma directa, devido ao ensino formal da descodificação que permite um reconhecimento imediato dos padrões ortográficos de cada língua. Numa primeira fase as estratégias ortográficas só são utilizadas na leitura, passando numa segunda fase a serem igualmente exploradas pela escrita (Sim-Sim, 2009; Velasquez, 2004).

O desenvolvimento da escrita tem igualmente suscitado o interesse dos investigadores. A revisão da literatura revela que a aquisição do sistema de escrita tem sido descrita como sendo um *continuum*, que vai desde a garatuja até à representação da linguagem oral. Este percurso traduz-se em três etapas essenciais de conceptualização.

Na primeira etapa a escrita não é determinada por critérios linguísticos. Esta caracteriza-se pela procura de critérios que permitam distinguir os elementos icónicos e os elementos da escrita e pela compreensão gradativa de que uma sequência de letras forma um objecto que substitui a realidade (Ferreiro e Teberosky, 1984; Martins e Niza, 1998). Nesta escrita são utilizados grafemas variados. Na segunda etapa, a escrita passa a ser guiada por critérios linguísticos em que a unidade da linguagem oral que é representada na escrita é a sílaba. Nesta fase observa-se um refinamento da forma de diferenciação qualitativa (variação na ordem das letras que a criança conhece para as suas tentativas de escrita) e quantitativa (uso de um número mínimo de letras de forma a tornar o escrito interpretável) da escrita, de forma a garantir as diferenças existentes na representação de diferentes palavras (Ferreiro e Teberosky, 1984; Martins e Niza, 1998). Na terceira etapa ocorre a fonetização da escrita, onde as crianças iniciam a descoberta das correspondências entre as letras e as sílabas das palavras ou mesmo dos fonemas. Nesta fase as letras escolhidas para representar a linguagem oral não são arbitrárias (Ferreiro e Teberosky, 1984; Martins e Niza, 1998).

Embora existam fases explicativas do desenvolvimento da leitura e da escrita, a sua aquisição não ocorre de modo espontâneo, como por exemplo acontece com a linguagem oral, sendo necessário um ensino explícito para que se processe a sua aprendizagem (Silva, 2003).

- ii. Primeiros desafios da aprendizagem formal da leitura e da escrita no 1º Ano de escolaridade

Quando os alunos iniciam a escolaridade formal são-lhes colocados vários desafios em termos da aprendizagem da leitura e da escrita. As experiências precoces e as oportunidades de contacto com a linguagem escrita antes da alfabetização vão contribuir

para o modo como os alunos iniciam a aprendizagem formal (Cruz, 2011; Kassow, 2006; Whitehurst e Lonigan, 1998).

O primeiro grande desafio que é colocado em termos de leitura e escrita é a aprendizagem da decodificação. Decodificar significa identificar as palavras escritas, estabelecendo uma relação entre a sequência de letras e a sequência dos sons correspondentes a essas mesmas letras na respectiva língua (Sim-Sim, 2009; Texas Education Agency, 1996). Consoante os códigos ortográficos, a complexidade desta tarefa varia. Por exemplo, nas ortografias transparentes a relação entre as letras e os sons é de um para um, ou seja, a uma letra corresponde apenas um som e a um som só corresponde uma letra, como é o caso do Espanhol, enquanto nas ortografias opacas, a correspondência letra-som deixa de ser de um para um e passa a ser de um para muitos ou de muitos para um como é o caso do Português (Castro e Gomes, 2000).

A investigação tem apontado a aquisição do princípio alfabético como um dos requisitos necessários para a aprendizagem da decodificação (Fernandes, 2004). O princípio alfabético refere-se à compreensão de que na escrita alfabética cada palavra é representada por combinações de um número limitado de letras e que estas codificam os fonemas (Silva, 2003; 2004; Texas Education Agency, 1996). Este princípio regula a relação existente entre o número limitado de fonemas de uma língua com o número limitado de letras do alfabeto (Sim-Sim, 2009). A descoberta do princípio alfabético, bem como a sua consolidação, constituem um ponto essencial na aprendizagem da decodificação, pois implica que o aluno seja capaz de identificar e brincar com os sons da fala, quando ingressa no 1º ano de escolaridade. Várias investigações têm vindo a demonstrar que para ler e compreender um texto é necessário que o aluno domine o princípio alfabético de um modo automático, sendo para isso necessário o contacto com o material impresso (Harn et al., 2008). A literatura tem evidenciado que a consciência fonológica tem um papel bastante relevante para o entendimento conceptual do princípio alfabético, pois a criança tem de desenvolver a consciência de que as palavras decompõem-se em segmentos fonémicos, para poderem compreender que as letras constituem um sistema de notação de fonemas (Silva, 2004; Pullen et al., 2005).

Vários autores têm procurado explicar quais os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita (Castro e Gomes, 2000; Festas et al., 2007; Gomes et al., 2007; Romeira e Martins, 2010). O modelo de dupla via (Stanovich, 1991) tem sido

recorrentemente citado na literatura como explicativo desses processos. Inicialmente, este modelo foi proposto para estudar os resultados obtidos em experiências realizadas com leitores hábeis adultos. Posteriormente foi sendo reformulado de forma a incluir estudos relacionados com perturbações de leitura observadas em doentes neurológicos (Castro e Gomes, 2000).

O modelo de dupla via apresenta duas vias para representar a leitura em voz alta. A via fonológica ou não lexical, onde as letras são convertidas em sons e a via lexical, em que a palavra é reconhecida como um todo (Castro e Gomes, 2000; Festas et al., 2007; Gomes et al., 2007; Romeira e Martins, 2010).

Este modelo é representado por caixas e setas com significados distintos. As caixas ou módulos têm duas funções, o armazenamento e o processamento da informação. As setas permitem o fluxo de comunicação entre os diferentes módulos (Castro et al., 2007). Na figura 1 é possível observar-se uma versão simplificada do modelo de dupla via para a leitura em voz alta.

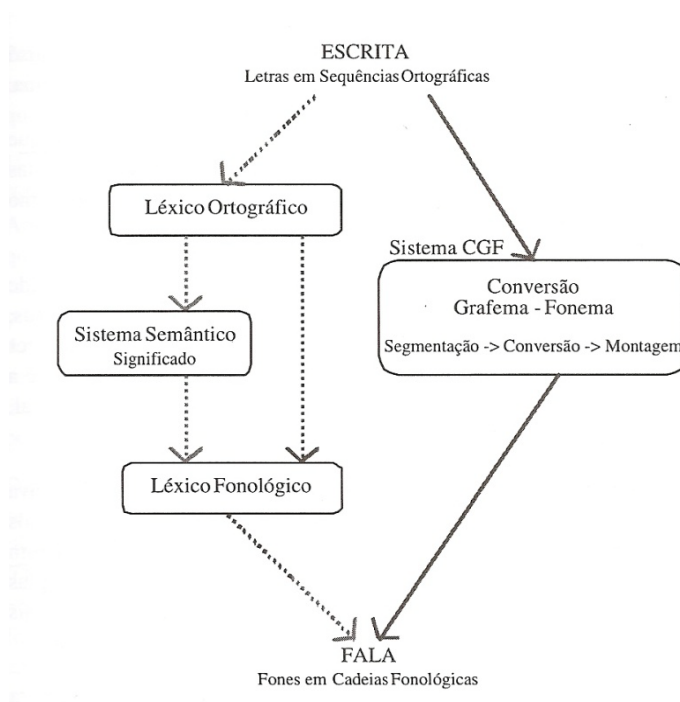


Figura 1 – Versão simplificada do Modelo de Dupla Via para a Leitura em Voz Alta (adaptado de Castro e Gomes, 2000, p. 121)

O recurso à via fonológica verifica-se quando necessitamos de ler palavras novas ou sequências de grafemas que não formam uma palavra, designando-se por pseudopalavras. Nesta via os grafemas de uma palavra são convertidos nos seus respectivos fones através das regras de conversão grafema-fonema (Castro e Gomes, 2000; Festas et al., 2007; Gomes et al., 2007).

A via lexical refere-se a um “conhecimento intuitivo que temos sobre as palavras: qual a sua pronúncia, como se escrevem, o que querem dizer” (Castro e Gomes, 2000, p. 122), ou seja, às representações mentais que os sujeitos possuem sobre as palavras. Esta via divide o conceito de léxico mental em dois módulos mais específicos: o léxico fonológico e o léxico ortográfico. O léxico fonológico é o conhecimento sobre a maneira como as palavras se pronunciam, enquanto o léxico ortográfico armazena as representações visuais das formas escritas da língua (Castro e Gomes, 2000; Gomes et al., 2007).

A aprendizagem da leitura depende da consolidação das regras de conversão grafema-fonema, sendo que a via fonológica é predominante nas fases iniciais desta aprendizagem. Em fases posteriores, em que os leitores se tornam mais proficientes, a via lexical começará a ter uma maior preponderância relativamente à via fonológica. A via fonológica manter-se-á sempre operacional, no caso de surgir alguma palavra que o leitor desconheça ou uma pseudopalavra, pois estas só poderão ser processadas por esta via (Festas et al., 2007).

Considerando que a descodificação é a primeira tarefa dos alunos, é também nesta fase que podem emergir os primeiros problemas associados à decifração. A maioria dos problemas observados a este nível deve-se a uma inadequação na utilização das regras de correspondência grafema-fonema na leitura e fonema-grafema na escrita, estando igualmente associados a um fraco desenvolvimento das capacidades fonológicas.

De acordo com o modelo de dupla via as dificuldades podem situar-se na via fonológica ou na via lexical (Stanovich, 1991).

Quando as dificuldades dos alunos se situam ao nível da via fonológica pode recorrer-se a dois tipos de actividades distintas. Se as dificuldades observadas são a nível da segmentação de fonemas, deverá começar-se por tarefas simples de identificação de fonemas e posteriormente evoluir para tarefas mais complexas como é o caso da

omissão ou reconstrução fonémica. No caso de défices a nível da aprendizagem das regras de conversão grafema-fonema, recorre-se a pistas cinestésicas e visuais para ajudar a criança a estabelecer esta ligação. De facto, tem vindo a ser estudado que no processo de ensino-aprendizagem destas regras, o método multissensorial é dos mais referenciados e utilizados, uma vez que a leitura é um processo intersensorial, pois neste processo estão envolvidas várias modalidades sensoriais (visão, audição e sistema muscular) (Azevedo, 2008; Viana, 2005).

No sentido de intervir nas dificuldades situadas na via lexical, é importante a obtenção da representação ortográfica da palavra por parte da criança, recorrendo à associação do sinal gráfico com o seu significado, permitindo uma leitura sem esforço. A aprendizagem das regras de conversão grafema-fonema deve ter em conta a ligação das letras a conjuntos de sons familiares e não a uma sequência de novos sons (Azevedo, 2008).

As investigações sobre a descodificação leitora têm permitido avançar com sugestões de intervenção para as salas de aula, no sentido de facilitar a sua aquisição. Freitas et al. (2007) propuseram uma ordem pela qual a consciência dos vários sons deverá ser estimulada em contexto escolar. Esta ordem tem como principal critério a facilidade de identificação dos diferentes sons em tarefas perceptivas. As actividades para estimular a consciência das consoantes e das vogais poderão seguir a ordem representada nas figuras 2, 3 e 4, respectivamente. As consoantes fricativas e as líquidas são mais fáceis de identificar do que as oclusivas, enquanto as vogais que se encontram em posição tónica poderão ser as primeiras a ser apresentadas.

Consoantes	Grafia	Exemplo
[v]	<v>	vaca
[z]	<z> <s> <x>	zebra casa exame
[ʒ]	<j> <g> <s>	laranja gelado cisne ¹³
[f]	<f>	faca
[s]	<s> <ss> <c> <ç> <x>	sapo pássaro pincel maçã próximo
[ʃ]	<ch> <x> <ç> <z>	chave peixe lápis nariz
[l]	<l>	lua
[ɫ]	<l>	sol
[ʎ]	<lh>	folha
[ʁ]	<r> <rr>	rato carro
[r]	<r>	morango
[m]	<m>	mota
[n]	<n>	caneta
[ɲ]	<nh>	galinha
[b]		bola
[d]	<d>	dente
[g]	<g> <gu>	gato guitarra
[p]	<p>	sapato
[t]	<t>	pato
[k]	<c> <qu>	cavalo queijo

Figura 2 – Ordem de apresentação das consoantes e a sua relação com a escrita (adaptado de Freitas et al., 2007, p.26)

Vogais orais	Grafia	Exemplo
[e]	<a> <e> <â>	bota senha ¹⁴ câmara ¹⁵
[a]	<a> <á>	sapo sofá
[ɛ]	<e> <é>	tigela médico
[ɐ]	<e> <ê>	dedo pêra
[i]	<i> <í> <e>	javali iman elefante ¹⁶
[ɨ]	<e>	telhado
[o]	<o> <ó>	cola óculos
[ɔ]	<o> <ô> <ou>	cego nha champô touro ¹⁷
[u]	<u> <ú> <o>	luva baú dado

Figura 3 – Ordem de apresentação das vogais orais e a sua relação com a escrita (adaptado de Freitas et al., 2007, p.27)

Vogais nasais	Grafia	Exemplo
[ê]	<an> <am> <ân> <âm> <ã>	banco tampa ambulância lâmpada avelã
[ê]	<en> <ên>	tenda tempo amêndoa
[ô]	<on> <om>	ponte ombro
[i]	<in> <im> <ín>	brinco cachimbo índio
[u]	<un> <um>	mundo chumbo

Figura 4 - Ordem de apresentação das vogais nasais e a sua relação com a escrita
(adaptado de Freitas et al., 2007, p.28)

Através da prática, a capacidade de descodificação evolui gradualmente para que o aluno possa dar uma resposta rápida, permitindo assim um reconhecimento automático das palavras (Høien-Tengesdal e Tonnessen, 2011). Os desafios seguintes envolvem a fluência leitora e, o fim último da leitura, a compreensão leitora (Huang et al., 2008).

A fluência é a capacidade de ler um texto de forma precisa, rápida e com prosódia adequada, prestando pouca atenção aos mecanismos da leitura, como é o caso da descodificação (Conderman e Strobel, 2008; Huang et al., 2008). A fluência vai-se desenvolvendo como resultado das oportunidades de praticar a leitura (com sucesso) que são proporcionadas às crianças (Conderman e Strobel, 2008). Quando os leitores fluentes lêem um texto silenciosamente, são capazes de reconhecer automaticamente as palavras, agrupando-as rapidamente de forma a extraírem o seu significado a partir do texto. No caso dos leitores não fluentes estes lêem palavra a palavra, centrando-se na descodificação das palavras individuais, dando pouca atenção à compreensão do texto (Conderman e Strobel, 2008; Huang et al., 2008).

A literatura sugere que a fluência serve como ponte de ligação entre a descodificação e a compreensão, uma vez que uma leitura oral fluente prevê uma melhor compreensão do texto (Conderman e Strobel, 2008). Este reconhecimento automático das palavras permitirá que o leitor centre a sua atenção na construção do significado, mais do que no processo de descodificação, contribuindo para a compreensão leitora (Mesmer, 2010).

Ao contrário da decodificação, a investigação evidencia que a compreensão leitora não é um procedimento automático. A compreensão requer habilidades cognitivas que implicam processos mais exigentes, tais como estabelecer uma ligação entre as várias ideias presentes num texto e a capacidade para fazer inferências (Hoiem-Tengesdal e Tonnessen, 2011).

2. A importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade

i. Consciência fonológica: Definição e Desenvolvimento

O conceito de consciência fonológica remete para a capacidade de reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais, permitindo analisar e manipular as unidades do oral de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras de forma controlada e consciente (Anthony et al., 2007; Bodé e Content, 2011; Duarte, 2008; Fernandes, 2004; Freitas et al., 2007; Furnes e Samuelsson, 2011; Hoiem-Tengesdal e Tonnessen, 2011; Kim et al., 2007; Silva, 2003; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008; Snider, 1997; Texas Education Agency, 1996; Yopp e Stapleton, 2008). A consciência fonológica implica que a criança seja capaz de prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado em questão (Sim-Sim, 1998). Segundo Freitas et al. (2007, p. 15):

A consciência fonológica remete (...) para a capacidade de identificar e de manipular deliberadamente unidades fonológicas e exprime-se através de comportamentos metafonológicos (consciência explícita), em oposição ao precoce conhecimento fonológico funcional (consciência implícita).

Deste modo, a consciência fonológica pode manifestar-se de forma implícita através da capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras, verificando-se uma sensibilidade para o sistema de sons da língua, e de forma explícita, recorrendo à análise consciente desses mesmos sons e das estruturas que eles integram (Freitas et al., 2007).

Desde os primeiros dois meses de vida, o bebé é capaz de distinguir sons na base do fonema, sendo que aos trinta e seis meses discrimina todos os sons da sua língua materna, estando apto para identificar sequências sonoras que não fazem parte da sua

língua, corrigindo-as para cadeias fonológicas existentes na sua língua materna. Como tal, verifica-se que aos quatro anos, sensivelmente, a criança demonstra alguma sensibilidade às regras fonológicas da sua língua (Sim-Sim, 1998).

Ao longo do desenvolvimento linguístico a criança vai apresentando alguns indicadores de sensibilidade para erros que ocorram nas suas produções ou nas produções dos outros. A criança, por volta dos dois anos e meio, começa a apresentar um comportamento auto-correctivo, corrigindo as produções que vão surgindo erradamente no decorrer do discurso (Sim-Sim, 1998). Esta capacidade para se auto-corrigir demonstra que, apesar de não ser de forma consciente, já é capaz de comparar o seu enunciado com as produções executadas pelo adulto. As correcções realizadas prendem-se com o acrescento de sílabas e fonemas ou repetições com função de contraste, para expressar rejeição de imitações que o adulto possa provocar. Para além deste indicador observa-se ainda, entre os três anos e meio e os seis anos, o gosto pelas rimas em que, por vezes, a criança deturpa voluntariamente algumas palavras para que estas rimem entre si. Estes três indicadores (autocorreções, gosto pelas rimas e jogos de palavras) permitem demonstrar o conhecimento que a criança tem das regras fonológicas da sua língua, ultrapassando assim o seu uso, apenas com fins comunicativos (Silva, 2003; Sim-Sim, 1998). A sensibilidade e a consciência fonológica desenvolvem-se com a criança, à medida que esta vai tendo a necessidade de representar mentalmente os segmentos das palavras de forma a diferenciar palavras que se distinguem em apenas um som (Fernandes, 2004; Lima, 2009).

O desenvolvimento da consciência fonológica processa-se por etapas que vão apresentando um grau de complexidade crescente. Estes níveis de desenvolvimento vão desde a sensibilidade até à manipulação voluntária dos sons da fala (Fernandes, 2004; Silva, 2003). Quando é ouvida uma mensagem, não existe a consciência das sílabas e da cadeia de sons que a integram. Esta consciência vai sendo automaticamente processada e o significado extraído. Para isolar os vários elementos que integram a cadeia dos sons, é necessário um esforço de atenção maior que irá contrariar o automatismo de processamento, que permite extrair rapidamente o significado da palavra-alvo (Lima, 2009; Sim-Sim, 1998). Segundo Sim-Sim (1998, p. 227) “Segmentar implica distanciar-se e considerar como objecto de análise os segmentos do discurso (...)”, que são unidades linguísticas que podem ser isoladas da restante sequência, como as unidades lexicais, silábicas e fonémicas. A criança, durante o processo de desenvolvimento,

começa por identificar e isolar palavras, depois sílabas e por fim fonemas. Após segmentar, a criança deverá ser capaz de reconstruir a cadeia sonora, isto é, encadear os segmentos isolados que anteriormente havia segmentado. Estes dois processos de consciencialização fonológica podem também designar-se por metaprocessos. Após a realização destes dois processos, surge a identificação de sílabas que, comparativamente à identificação de palavras, requer uma maior atenção e clara separação do significado, pois a sílaba não representa qualquer significado, ao contrário da palavra. Realizar segmentação silábica corresponde a decompor as palavras em unidades silábicas. Esta competência observa-se por volta dos quatro anos de idade, sendo que estas crianças são capazes de segmentar silabicamente palavras dissilábicas e, com maior dificuldade, palavras mono e polissilábicas. Aos seis anos, a criança não apresenta dificuldades em segmentar mono, di e trissílabos, com exceção de palavras polissilábicas, pois identifica-as como sendo trissílabos. Depois de segmentar, a criança terá de reconstruir a cadeia fónica encadeando as sílabas que lhe são dadas isoladamente, processo designado por reconstrução silábica. Este processo é mais fácil do que o processo de segmentação (Sim-Sim, 1998). A manipulação silábica é um processo mais complexo, que exige um controlo consciente das sílabas, e que vai desde a classificação com base na sílaba inicial e final, à supressão voluntária de sílabas em palavras. O processo mais moroso e tardio é o da segmentação fonémica, porque implica um elevado nível de automatização que é necessário para o processamento automático da linguagem oral, pois a criança tem de isolar os vários componentes da sílaba (Poskiparta et al., 1999; Silva, 2003; Sim-Sim, 1998).

De um modo geral, a consciência fonológica subdivide-se em três tipos: consciência silábica (quando a criança isola as sílabas de uma palavra), consciência intrassilábica (quando a criança isola unidades dentro da sílaba) e consciência fonémica (quando a criança é capaz de isolar os sons da fala). Como foi analisado previamente, o desenvolvimento da consciência silábica ocorre primeiro do que o desenvolvimento da consciência intrassilábica e fonémica, pois uma criança será capaz de dividir uma determinada palavra em sílabas, mesmo antes de ter conhecimento do seu conceito (Freitas et al., 2007; Silva, 2003). A estrutura interna da sílaba é formada pelo ataque, a rima, o núcleo e a coda. A sílaba é reconhecida quando desta faz parte uma vogal. As vogais, semivogais e consoantes são distribuídas de forma aleatória dentro da sílaba e a sua organização hierárquica vai de encontro ao representado na figura 5.

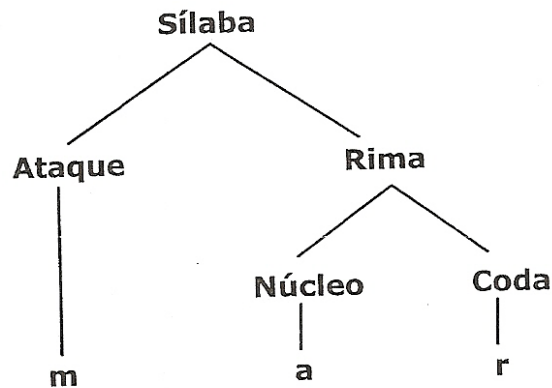


Figura 5. Estrutura interna da sílaba (adaptado de Freitas et al., 2007, p. 16)

O ataque é o constituinte silábico que possui uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo igualmente não ser formado por nenhuma consoante. Existem três tipos de ataque, o ataque simples como por exemplo “pá”, o ataque vazio no caso do “à” e o ataque ramificado como se observa na palavra “prato”.

O núcleo é constituinte silábico que é formado pela vogal da sílaba, estando esta associada ou não a uma semi-vogal. Existem dois tipos de núcleo, o ramificado como por exemplo “pau” ou “dia” e o não ramificado no caso de “pé”.

A coda é o constituinte silábico que abrange as consoantes à direita da vogal. Apesar de a coda poder ser ramificada ou não ramificada, o Português só apresenta codas não ramificadas como por exemplo a palavra “carta”.

A rima é o constituinte silábico que é formado pelo núcleo e pela coda. As rimas podem ser ramificadas e não ramificadas. A palavra “sol” é constituída por uma rima ramificada, enquanto a palavra “má” é formada por uma rima não ramificada (Freitas et al., 2007; Silva 2003; Valente e Martins, 2004).

As primeiras tentativas que a criança executa para realizar uma escrita silábica manifestam a consciência sobre a sílaba, pois o número de grafemas desenhados irá corresponder ao número de sílabas da palavra representada (Freitas et al., 2007).

Por sua vez, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica apresentam um desenvolvimento mais tardio e mais lento. Na consciência intrassilábica a criança terá

de ser capaz de manipular grupos de sons que se encontram dentro da sílaba, como é o caso dos grupos consonânticos (Freitas et al., 2007).

No que se refere à consciência fonémica, poucas crianças revelam sensibilidade para segmentar as palavras nos respectivos fonemas que as constituem, quando iniciam a escolaridade formal. Estudos anteriormente realizados por Sim-Sim (1998) e Veloso (2003) revelaram que as crianças portuguesas apresentam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica quando ingressam no 1º ano de escolaridade.

Deste modo, o conhecimento dos sons da fala, isto é, das unidades mínimas que é possível identificar num enunciado oral, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonémica. Estas unidades podem ser divididas em três grandes classes: as vogais, as semivogais ou *glides* e as consoantes. As suas propriedades articulatórias permitem definir a identidade de cada uma dessas unidades (Freitas et al., 2007), pelo que se irá apresentar uma breve descrição destas propriedades para os sons do português europeu.

ii. Sons da fala: As vogais e semivogais

As vogais são produzidas sem constrictões significativas à passagem de ar na cavidade oral e com a vibração das cordas vocais, sendo por isso sons vozeados (Mateus, et al., 2005; Freitas et al., 2007) e designados por vogais orais. As vogais nasais produzem-se quando o fluxo de ar sai quer pela cavidade oral, quer pela cavidade nasal, provocando a ressonância nasal que lhes atribui esta característica.

A posição do corpo da língua e dos lábios determinam a produção das nove vogais orais e das cinco vogais nasais do português europeu, que se classificam tendo em conta os seguintes parâmetros: i) a posição do dorso e raiz da língua, relativamente à altura e ponto de articulação e ii) a posição dos lábios, no que se refere aos conceitos de arredondados e não arredondados. É a partir da posição da língua em repouso, que é central e média, que serão definidas as posições para a produção das vogais.

No que se refere à altura do dorso da língua, são três as posições a considerar: alta, em que o dorso da língua se eleva; média, em que o dorso da língua se mantém na sua posição neutra; e por último baixa, em que o dorso da língua baixa.

Nas vogais nasais, não existem vogais em que o dorso da língua se encontre numa posição abaixo da neutra (Mateus, et al., 2005).

Relativamente ao ponto de articulação, são igualmente três as posições a ter em consideração: anterior/adiantado/palatal, em que o dorso da língua avança em relação à sua posição neutra; central/recuado, em que o dorso da língua se mantém na sua posição neutra; e posterior/recuado/velar, em que o dorso da língua recua em relação à sua posição neutra (Mateus, et al., 2005; Martins, 2005)

O arredondamento dos lábios observa-se na produção das vogais posteriores ou velares (Mateus, et al., 2005). Na figura 6 é possível verificar a classificação das vogais orais e nasais do português europeu.

	adiantado	recuado	
alto	[i], [j], [i̯]	[ɨ]	[u], [w], [ū]
médio	[j]	[e], [e̞]	[̃w]
baixo	[e], [ē]	[a]	[o], [ō]
	[ɛ]		[ɔ]
		não arredondado	arredondado

Figura 6. Classificação das vogais orais e nasais para o português europeu
(adaptado de Mateus et al., 2005, p. 19)

Para além das vogais existem, ainda, as semivogais ou *glides* [j] e [w] que são articulatoriamente semelhantes às vogais [i] e [u], respectivamente. A diferença que reside na distinção entre as vogais e as semivogais, prende-se com o facto de estas serem produzidas com menor energia e intensidade e darem origem aos ditongos (Mateus, et al., 2005).

iii. Sons da fala: As consoantes

As consoantes são produzidas com constrictões significativas à passagem do ar na cavidade oral. Estas constrictões advêm dos movimentos articulatórios realizados pelos vários articuladores, podendo impedir totalmente a passagem do ar ou apenas parcialmente, provocando a produção de ruído.

Na produção das consoantes há a considerar o ponto e modo de articulação, posição do palato mole e estado das cordas vocais (Mateus, et al., 2005).

O ponto de articulação permite perceber qual a localização da constrictão à passagem do fluxo de ar. Esta localização depende dos articuladores envolvidos na produção da consoante em questão. Os pontos articulatórios que se podem encontrar são: bilabial, labiodental, dental, alveolar, palatal, velar e uvular. No ponto articulatório bilabial, ocorre a intervenção dos lábios, enquanto no labiodental, intervêm os dentes do maxilar superior e do lábio inferior. Nas consoantes dentais o apex da língua toca na zona anterior da arcada dentária superior e nas alveolares toca nos alvéolos. O ponto articulatório palatal, refere-se ao toque do dorso da língua no palato duro, sendo que no velar a raiz da língua toca no palato mole. Nas consoantes uvulares ocorre vibração do dorso da língua, junto da úvula (Freitas et al., 2007; Martins, 2005; Mateus, et al., 2005; Yavas et al., 2001).

No que se refere ao modo de articulação, este permite descrever o modo como o ar é expelido para o exterior, isto é, qual o tipo de constrictão que ocorre. As consoantes do português europeu encontram-se repartidas por quatro grandes categorias: oclusivas, fricativas, laterais e vibrantes. Nas consoantes oclusivas ocorre constrictão total à passagem do ar, enquanto nas fricativas a constrictão é parcial, provocando algum ruído. Na produção das consoantes laterais ocorre constrictão central à passagem do fluxo do ar, obrigando-o a sair pelas bordas laterais do dorso da língua. Nas vibrantes verifica-se uma constrictão parcial à passagem da coluna de ar, provocando a vibração da língua (Freitas et al., 2007; Martins, 2005; Mateus et al., 2005; Yavas et al., 2001).

Relativamente à posição do palato mole, é esta que irá atribuir a característica nasal às consoantes. Quando se produz um som oral, o palato mole movimenta-se em direcção à parede posterior da faringe, fechando a cavidade nasal, impedindo desta forma a

passagem de ar por esta via para o exterior. Na produção dos sons nasais, o palato mole não fecha a cavidade nasal, permitindo assim a passagem do ar por esta via para o exterior (Mateus et al., 2005).

No que concerne ao estado das cordas vocais aquando da produção de uma consoante, estas podem estar em vibração ou em repouso. Os sons vozeados são produzidos quando ocorre vibração das cordas vocais (como é o caso dos fonemas /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/), os não-vozeados verificam-se quando não há vibração das cordas vocais (restantes fonemas) (Freitas et al., 2007; Martins, 2005; Mateus et al., 2005; Yavas et al., 2001).

Na figura 7 é possível observar esta classificação das consoantes do português europeu:

	bilabial	labiodental	dental	alveolar	palatal	velar	uvular
oclusiva	[p], [b]		[t], [d]			[k, g]	
fricativa		[f], [v]	[s], [z]		[ʃ], [ʒ]		
nasal	[m]			[n]	[ɲ]		
lateral				[l]	[ʎ]		
vibrante				[r]			[ʀ]

Figura 7. Classificação das consoantes (adaptado de Freitas et al., 2007, p. 20)

A literatura tem evidenciado que a progressiva consciência de que a cadeia de fala pode ser segmentada em várias unidades e que estas unidades podem ser manipuladas de forma a dar origem a palavras com significados diferentes, sendo esta relação de extrema relevância para um pleno desenvolvimento da consciência fonológica (Freitas et al., 2007; Lopes, 2006).

iv. Promoção da consciência fonológica

Tendo em consideração o referido por Sim-Sim e Silva (1998; 2003), para avaliar e desenvolver a consciência fonológica, podem ser utilizados exercícios de segmentação, reconstrução e manipulação de sílabas e de fonemas. Estes três processos implicam, ainda, a capacidade para reter informação sonora na memória de curto prazo (memória fonológica) e recuperar de forma eficiente a informação fonética armazenada na memória de longo prazo (nomeação fonológica) (Fernandes, 2004).

Um dos grandes factores apontados na literatura que poderão influenciar a capacidade para isolar fonemas é o treino da consciência fonológica antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita (Fernandes, 2004). Scanlon e Vellutino (1997) observou-se que crianças que apresentavam um bom nível de desempenho em tarefas de leitura, vinham de salas da educação pré-escolar onde se dedicava mais tempo a tarefas de consciência fonológica, enquanto nas salas em que tal não se observava os resultados obtidos eram médios ou pobres nas tarefas de leitura. Deste modo, a sensibilidade que as crianças possuem relativamente à estrutura sonora das palavras tem um papel de extrema importância na aquisição da leitura e da escrita (Silva, 2003).

Paralelamente o ensino explícito da leitura e da escrita parece contribuir para o desenvolvimento da consciência fonémica. Segundo Sim-Sim (1998, p. 234) “o domínio da leitura e da escrita é responsável por subidas assinaláveis no desempenho da consciência fonémica após um ano de escolaridade.” Tendo como pressuposto que a escrita alfabética se traduz por uma correspondência grafema-fonema, verifica-se que existe uma relação explícita entre a consciência fonémica e a aprendizagem formal da leitura (Lima, 2009; Sim-Sim, 1998). A investigação tem vindo a demonstrar que existem aspectos da consciência fonológica que precedem a aprendizagem da leitura e outros que se desenvolvem com essa aprendizagem (Sim-Sim, 1998).

Como foi exposto anteriormente, a literatura tem evidenciado que a consciência fonológica constitui um bom preditor no sucesso da aprendizagem formal da leitura e da escrita, sendo um dos melhores preditores da fluência leitora (Martins e Silva, 2006; Furnes e Samuelsson, 2011; Snider, 1997; Sprugevica e Hoiem, 2003; Yopp e Stapleton, 2008). Algumas das competências fonológicas vão-se desenvolvendo espontaneamente, como a consciência das rimas, sílabas e unidades intra-silábicas, enquanto o

desenvolvimento da consciência fonêmica requer alguma forma de instrução explícita, na grande maioria dos casos. A aprendizagem da leitura, por seu lado, potencia a capacidade de apreensão e manipulação dos segmentos sonoros (Silva, 2003).

O impacto da consciência fonológica no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita é, no entanto, influenciado pelo tipo de código ortográfico de cada língua. De acordo com Fernandes et al. (2008), o facto de um código ortográfico ser mais opaco constitui um dos principais entraves ao impacto do processo fonológico na aprendizagem da leitura. Furnes e Samuelsson (2011) a partir de estudos realizados com crianças que aprendem o código ortográfico inglês, que é opaco, têm encontrado evidências empíricas que revelam que a consciência fonológica e a capacidade de manipular sons em palavras faladas constituem alguns dos melhores preditores da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Considerações Finais

A revisão da literatura permitiu constatar que a consciência fonológica parece constituir um preditor do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ciclo (Bus e IJzendoorn, 1999; Bodé e Content, 2011; Fernandes, 2004; Furnes e Samuelsson, 2011; Martins e Silva, 2006; Silva, 2003; Snider, 1997; Sprugevica e Hoien, 2003; Texas Education Agency, 1996; Yopp e Stapleton, 2008), designadamente no 1.º ano de escolaridade (Olofsson, 2000).

A consciência fonológica influencia a capacidade dos alunos fazerem corresponder os sons às letras e as letras aos sons, promovendo a descodificação leitora, que por sua vez, é importante para a fluência e a compressão leitora. Quando os alunos não são proficientes na consciência fonológica, despendem mais recursos cognitivos nestas tarefas, logo apresentam mais dificuldades na compreensão (Conderman e Strobel, 2008; Hoien-Tengesdal e Tonnessen, 2011; Huang et al., 2008; Mesmer, 2010; Silva, 2003; 2004; Sim-Sim, 2009; Texas Education Agency, 1996).

O desenvolvimento da consciência fonológica processa-se por etapas com graus de complexidade crescente, sendo que na entrada para o 1º ano, os alunos já deverão

dominar tarefas de segmentação e manipulação silábica, pois são tarefas que se vão desenvolvendo através das experiências com que a crianças são confrontadas antes da escolaridade formal. As tarefas de segmentação e manipulação fonémica, sendo tarefas mais complexas, surgem por volta dos seis anos, pois requerem alguma instrução formal e explícita. Estes poderão ser portanto alguns indicadores importantes para diferenciar os alunos neste domínio (Poskiparta et al., 1999; Silva, 2003; Sim-Sim, 1998).

Um conhecimento mais aprofundado da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem formal da leitura e da escrita poderá ter implicações nas práticas dos diferentes profissionais que trabalham em Educação.

II. A influência da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita

1. Método

i. Objectivo

Este estudo apresenta como objectivo a análise da influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade. Foram contempladas duas variáveis preditoras como indicadores da consciência fonológica: a classificação do fonema inicial e a supressão do fonema inicial. No que se refere às variáveis preditas foram utilizadas duas variáveis como indicadores da aprendizagem inicial da leitura e da escrita: o desempenho dos alunos na Prova de Reconhecimento de Palavras e as classificações obtidas no último teste de Língua Portuguesa efectuado no 1.º ano de escolaridade do ano lectivo 2010/11. Para este objectivo foi definida uma hipótese:

1. A capacidade dos alunos classificarem e suprimirem o fonema inicial influencia o desempenho inicial na aprendizagem da leitura e da escrita.

ii. Participantes

O concelho de Matosinhos tem desenvolvido desde 2005/06 o projecto “A Ler Vamos”, que se destina a uma intervenção na educação pré-escolar focalizada na promoção da literacia emergente. Através de uma articulação com este projecto foi possível aceder aos Agrupamentos de Escolas e obter as autorizações para a realização do estudo.

Participaram neste estudo 112 crianças que frequentaram o 1.º ano de escolaridade em onze escolas do concelho de Matosinhos, no ano lectivo de 2010/2011. A selecção dos alunos por escola e freguesia foi realizada de modo aleatório através do SPSS, de modo a garantir a sua distribuição equitativa na amostra. A média de idades dos alunos era de 7 anos (DP = .47). Dos 112 alunos, 45.5% eram do sexo feminino e os restantes 54.5% do sexo masculino. Nenhuma das crianças da amostra apresentava necessidades

educativas especiais. Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos participantes por sexo e idade.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por sexo e idade

	Raparigas				Rapazes			
	N	%	M	DP	N	%	M	DP
6 anos	17	33.3			19	31.1		
7 anos	34	66.7	6.67	.48	42	68.9	6.69	.47

2. Medidas

Para avaliar a consciência fonológica foram utilizadas duas provas. A prova de Classificação com base no fonema inicial permite avaliar a capacidade que a criança tem para detectar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras. A prova de Supressão do fonema permite avaliar a capacidade que a criança tem para a eliminação de um fonema de uma palavra apresentada oralmente. Com este objectivo recorreu-se à Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002).

Esta bateria permite avaliar as competências fonológicas. Inclui seis sub-testes. O sub-teste 1 – classificação com base na sílaba inicial – apresenta 14 itens e avalia a capacidade para detectar sílabas iniciais idênticas em diferentes palavras. No sub-teste 2 – classificação com base no fonema inicial – com 14 itens, avalia a capacidade que a criança tem para detectar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras. Em ambas as sub-provas são apresentadas quatro imagens à criança, pelo que esta deverá seleccionar as duas que começam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema. Os sub-testes 3 – supressão da sílaba inicial (14 itens) – e 4 – supressão do fonema inicial (24 itens) são constituídos por tarefas de manipulação e implicam a eliminação de uma sílaba ou fonema de uma palavra apresentada oralmente. Nas duas provas solicita-se à criança que pronuncie o “que fica” de uma palavra, quando lhe é retirada a sílaba ou fonema inicial. O sub-teste 5 – análise silábica – e o sub-teste 6 – análise fonémica – requerem a identificação das sílabas e fonemas, de palavras apresentadas oralmente. As duas provas incluem 14 itens.

Para o estudo em questão foram utilizadas as provas de classificação e supressão do fonema inicial (sub-testes 2 e 4). A opção por estas provas relacionou-se com as indicações da literatura que indicam que as crianças em idade pré-escolar têm um maior sucesso em tarefas que envolvem a identificação e manipulação de rimas, sílabas e componentes intra-silábicos, do que em tarefas que requerem a representação consciente dos fonemas (Silva, 2003). As tarefas que envolvem a segmentação e a manipulação fonémica, constituem processos mais complexos do que os anteriores, pois envolvem a capacidade de isolar os vários elementos da sílaba, sendo por isso, necessário alguma instrução formal e explícita, que ocorre apenas no 1.º ciclo. Estas tarefas poderão ser indicadores importantes para diferenciar os alunos neste domínio (Poskiparta et al., 1999; Silva, 2003; Sim-Sim, 1998), razão pela qual foram utilizados no presente estudo.

Para avaliar o desempenho na leitura foram utilizados dois indicadores: a Prova de Reconhecimento de Palavras e as classificações obtidas no último teste de Língua Portuguesa efectuado no 1.º ano de escolaridade.

A Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana e Ribeiro, 2010) permite avaliar a velocidade e precisão de leitura em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode ser utilizada em crianças com dificuldades que se encontrem noutros anos de escolaridade mas apenas como instrumento de apreciação. É constituída por 40 itens (mais 3 de treino), em que cada item é formado por uma imagem, seguida de 4 palavras. Das palavras encontradas na prova, 20 são dissilábicas e as restantes trissilábicas. Em cada item a criança terá de seleccionar a palavra correspondente à imagem. A prova tem um tempo de aplicação diferente consoante o ano de escolaridade da criança. Para o 1.º e 2.º anos são dados quatro minutos para a criança responder ao maior número de itens que conseguir. Para o 3.º e 4.º anos são dados dois minutos.

Uma vez que a literatura sugere que os dados dos testes escolares proporcionam resultados válidos e fiáveis (Keith *et al.*, 1986; Trautwein e Koller, 2003), optou-se pela recolha dos resultados do último teste de Língua Portuguesa dos alunos, expressos em percentagem, no final do 1.º ano de escolaridade.

3. Procedimentos

Previamente à aplicação das provas foi estabelecido contacto com a Câmara Municipal de Matosinhos, especificamente com as técnicas do projecto “A Ler Vamos”. Esta colaboração facilitou a aproximação com os Agrupamentos de Escolas e com os alunos.

A aplicação dos sub-testes 2 e 4 da Bateria de Provas Fonológicas e da Prova de Reconhecimento de Palavras, bem como a recolha das notas quantitativas da disciplina de Língua Portuguesa do último teste realizado no 3.º período do ano lectivo de 2010/2011, foram efectuadas entre Maio e Junho de 2011.

A avaliação das crianças foi efectuada nas escolas que frequentavam, após obtidas as autorizações dos Agrupamentos de Escolas e dos respectivos Encarregados de Educação, os quais foram esclarecidos sobre o objectivo da investigação e informados relativamente à natureza das provas que seriam aplicadas aos seus educandos. O consentimento informado entregue aos pais baseou-se na Declaração de Helsínquia (cf. Anexo 1). Foram salvaguardados os princípios éticos inerentes à utilização de menores para a realização deste estudo, garantindo a confidencialidade dos dados.

A aplicação das provas com as crianças foi precedida de um esclarecimento junto das mesmas sobre as tarefas que iriam efectuar. A aplicação das provas teve a duração aproximada de 30 minutos por criança. A ordem de aplicação das provas foi mantida constante: provas de consciência fonológica (classificação com base no fonema inicial e supressão da sílaba inicial) e prova de reconhecimento de palavras.

4. Análise e Tratamento de Dados

Com o objectivo de estudar a influência da consciência fonológica no desempenho na leitura e na escrita no final do 1.º ano de escolaridade recorreu-se a estatística descritiva para descrever os resultados obtidos nas provas de classificação e supressão do fonema inicial. O impacto da consciência fonológica no desempenho na leitura e na escrita foi avaliado através da análise de regressão linear múltipla. Previamente foram verificados os pressupostos necessários a este procedimento e analisadas as correlações entre as

variáveis. Todos os procedimentos estatísticos foram realizados com o recurso ao programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 18.0.

5. Resultados

No sentido de analisar a influência da consciência fonológica no desempenho na leitura e na escrita no final do 1.º ano de escolaridade foram efectuadas análises de regressão linear múltipla, em que as variáveis predictoras incluíram a classificação com base no fonema inicial e a supressão com base no fonema inicial. As variáveis critério consistiam na Prova de Reconhecimento de Palavras e nas classificações a Língua Portuguesa no último teste do 1.º ano de escolaridade.

A estatística descritiva dos dados nas provas de avaliação da consciência fonológica é apresentada na tabela 2.

Tabela 2 – Resultados nas provas de avaliação da consciência fonológica

	M	DP	Min.	Máx.	Pontuação máxima
Classificação com base no fonema inicial	7.55	4.24	0	14	14
Supressão do fonema	14.62	9.21	0	24	24

Os resultados na prova de classificação com base no fonema inicial mostram que a média de respostas correctas foi de 7.55 (DP = 4.24) e na prova de supressão do fonema a média de respostas correctas foi de 14.62 (DP = 9.21).

Seguindo as sugestões da literatura (Pestana e Gageiro, 2003; Tabachnick e Fidel, 1989) analisaram-se as correlações entre as variáveis.

A inspecção das correlações entre as variáveis associadas à consciência fonológica e ao desempenho na leitura sugere que são superiores a 0.20 (cf. Tabela 3). No que se refere às correlações entre as diferentes variáveis, verifica-se que não existem variáveis redundantes.

Tabela 3 – Correlações entre as variáveis em estudo

	PRP	Notas	CFI	SFI
PRP	1			
Notas	.57	1		
CFI	.44	.36	1	
SFI	.47	.31	.64	1

Foram atendidos todos os pressupostos teóricos subjacentes à utilização da análise de regressão linear múltipla (Field, 2009; Tabachnick e Fidell, 2007). No que concerne a variável relacionada com as classificações a Língua Portuguesa verifica-se que a distribuição não é normal. Observam-se alguns *outliers*. No entanto, e segundo Tabachnick e Fidell (2007), quando a variável dependente não apresenta uma distribuição normal é possível efectuar a análise de regressão linear múltipla, desde que o número de sujeitos utilizados seja elevado, como é o caso do estudo em questão.

Considerando as diferentes variáveis preditas (2), foi criado um modelo para cada, em que as variáveis predictoras se mantinham constantes (cf. Tabelas 4, 5, 6 e 7).

Os resultados do modelo de regressão linear múltipla na Prova de Reconhecimento de Palavras (cf. Tabela 4) são estatisticamente significativos, verificando que no seu todo explicam 24% da variância observada nos resultados.

Tabela 4 – Influência da consciência fonológica na Prova de Reconhecimento de Palavras

R ²	R ² Adjusted	F	Df	p
.254	.240	18.54	2.11	0.001

Analisando o impacto individual das variáveis predictoras constata-se que quer a classificação quer a supressão do fonema inicial predizem o desempenho na prova de

reconhecimento de palavras, sendo que a prova de supressão tem uma maior contribuição para o modelo, como é possível verificar através do valor de Beta (.315).

Tabela 5 – Análise dos preditores individuais na Prova de Reconhecimento de Palavras

	Beta	t	p
Classificação com base no fonema inicial	.240	2.22	0.05
Supressão do fonema inicial	.315	2.91	0.01

A classificação no teste de Língua Portuguesa foi a segunda variável critério usada. À semelhança da variável anterior (cf. Tabela 6) verifica-se que uma percentagem moderada dos resultados na disciplina de Língua Portuguesa ($R^2=12\%$) é explicada pelas variáveis contempladas, embora a percentagem de variância explicada seja inferior.

Tabela 6 – Influência da consciência fonológica nas Classificações a Língua Portuguesa

R^2	R^2 Adjusted	F	df	p
.139	.124	8.83	2.11	0.001

O único preditor que se apresenta estatisticamente significativo neste modelo de regressão relaciona-se com a classificação com base no fonema inicial (Beta = .282).

Tabela 7 – Análise dos preditores individuais nas Classificações a Língua Portuguesa

	Beta	t	p
Classificação com base no fonema inicial	.282	2.43	0.05
Supressão do fonema inicial	.123	1.06	NS

6. Discussão dos Resultados

O estudo empírico apresentava como objectivo a análise da influência da consciência fonológica na aprendizagem formal da leitura e da escrita. Esta preocupação tem sido recorrente em diferentes estudos, uma vez que a consciência fonológica tem sido apontada como forte preditora do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Hoiem-Tengesdal e Tonnessen, 2011; Snider, 1997; Olofsson, 2000; Sprugevica e Hoiem, 2003).

Os resultados encontrados no presente estudo vão ao encontro dos estudos previamente referidos. A hipótese formulada foi confirmada. Os resultados obtidos através das análises de regressão linear múltipla evidenciam que a consciência fonológica explica uma percentagem moderada dos desempenhos dos alunos na leitura e na escrita no final do 1.º ano de escolaridade. Ao analisar outros estudos verifica-se, por exemplo que no estudo de Sprugevica e Hoiem (2003) foi encontrada uma menor influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. Estes autores utilizaram provas para avaliar a consciência fonológica, no que se refere à segmentação e supressão fonémica, bem como foi avaliada a nomeação rápida de objectos e cores e a leitura de palavras e frases. Os resultados obtidos demonstraram que a consciência fonológica constitui o único factor fonológico que conseguiu predizer cerca de 9.5% da variância de resultados na leitura de palavras no final do 1.º ano de escolaridade.

Em contrapartida, noutras investigações que recorreram a análises de regressão, as percentagens encontradas são mais elevadas do que no presente estudo, quer quando se analisa o impacto da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ciclo (Hoiem-Tengesdal e Tonnessen, 2011; Snider, 1997), quer, em particular, no 1.º ano de escolaridade (Olofsson, 2000). Ainda no 1.º ano de escolaridade Olofsson (2000) procurou estudar a relação da consciência fonológica e a nomeação rápida de objectos, utilizando estes dois indicadores como preditores da leitura. Para a realização deste estudo foram utilizadas diferentes medidas: nomeação rápida de objectos, leitura de palavras e pseudopalavras e três subtestes para avaliar a consciência fonológica no jardim-de-infância. Os três subtestes de consciência fonológica incluíam identificação do número de fonemas na palavra, classificação com base no fonema inicial e correspondência som-imagem. Os resultados obtidos demonstraram que a consciência

fonológica, avaliada na educação pré-escolar, e a nomeação rápida de objectos estão altamente correlacionadas e que a consciência fonológica explica cerca de 43% da variância dos resultados na leitura de palavras e 41% na leitura de pseudopalavras no final do 1.º ano de escolaridade.

Vários factores podem contribuir para analisar as diferenças na percentagem de variância explicada pela consciência fonológica: i) o facto de os instrumentos utilizados para avaliar a consciência fonológica e o desempenho da leitura serem diferentes consoante as investigações; ii) as avaliações da consciência fonológica serem realizadas antes da aprendizagem formal, onde não se verifica a influência recíproca entre as duas variáveis.

Ainda no que concerne à percentagem explicada pelos modelos, verifica-se que quando se utiliza como indicador a prova de reconhecimento de palavras, a variância explicada é superior do que quando se utilizam as notas dos alunos a Língua Portuguesa. Uma possível explicação para estes resultados pode residir no tipo de variável utilizada. As notas quantitativas são multicriteriais, uma vez que para atingir um determinado nível é necessário conjugar não só a *performance* no domínio a estudar, mas também características como a auto-regulação da aprendizagem e a gestão do tempo (Trautwein e Koller, 2003). Deste modo, as notas são influenciadas por vários factores e não apenas pelo desempenho na leitura e na escrita. Em contrapartida, a utilização da prova de reconhecimento de palavras permite um acesso directo ao desempenho dos alunos (Viana e Ribeiro, 2010).

No que se refere ao impacto individual de cada variável preditora constatou-se que, enquanto a supressão do fonema inicial tem mais impacto na prova de reconhecimento de palavras, a classificação com base no fonema inicial tem um maior impacto nas notas quantitativas dos alunos. Ambos os indicadores da consciência fonológica permitem diferenciar os sujeitos em termos dos seus desempenhos na leitura e na escrita. A opção pela avaliação destas dimensões da consciência fonológica foi tomada em virtude das indicações da literatura relativamente à complexidade das mesmas e à sua relação com a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Por exemplo, no estudo realizado por Snider (1997) com crianças com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, verificou-se a existência de uma hierarquia nas habilidades da consciência fonológica, em que as tarefas de rima eram mais fáceis do que as de supressão do fonema e as

tarefas de manipulação. Deste modo, no presente estudo foi igualmente possível verificar que a classificação e a manipulação fonémica podem constituir indicadores do desempenho dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma das limitações deste estudo relaciona-se com o facto da consciência fonológica ter sido avaliada apenas no final do 1.º ano de escolaridade. Na maioria dos estudos esta avaliação tende a ocorrer no final da educação pré-escolar ou no início da escolaridade formal. No entanto, questões de ordem prática relacionadas com a exequibilidade do projecto de graduação estiveram na opção pela avaliação desta dimensão no final do ano lectivo. Esta limitação abre novas questões de investigação, de que se destaca a avaliação da consciência fonológica antes da alfabetização, no sentido de analisar a existência de uma relação recíproca entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desempenho na leitura. No presente estudo embora se tenha verificado que a consciência fonológica condiciona as aprendizagens ao nível da leitura e da escrita, não foi possível analisar se trata de uma relação unidireccional ou bidireccional. Estudos com medidas repetidas e com designs experimentais poderão contribuir para analisar estas relações.

Conclusão

O estudo da consciência fonológica é recorrente, pela sua importância enquanto competência metalinguística, mas também enquanto mecanismo facilitador de aprendizagens posteriores, relacionadas designadamente com a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Silva, 2003).

Embora a alfabetização se inicie apenas no 1.º ciclo do Ensino Básico, o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre desde cedo, através das experiências que são proporcionadas às crianças nos seus contextos de vida. O ambiente familiar e o jardim-de-infância assumem-se como espaços de promoção da linguagem oral, em geral, e da consciência fonológica, em particular. Simultaneamente, os adultos que interagem com as crianças tornam-se agentes activos não só para potenciarem o seu desenvolvimento mas, igualmente, para detectarem situações de risco em termos de linguagem oral (Cruz, 2011).

A importância da consciência fonológica para o desempenho na leitura nos primeiros anos de escolaridade tem sido alvo de diversos estudos (Høien-Tengesdal e Tønnessen, 2011; Olofsson, 2000; Snider, 1997; Sprugevica e Høien, 2003). No estudo empírico agora apresentado procurou-se analisar a influência da consciência fonológica no desempenho da leitura no final do 1.º ano de escolaridade, em alunos do concelho de Matosinhos. Os resultados encontrados corroboram as conclusões de outros estudos (Høien-Tengesdal e Tønnessen, 2011; Olofsson, 2000; Snider, 1997; Sprugevica e Høien, 2003) que mostram que o desenvolvimento da consciência fonológica apresenta um impacto moderado no desempenho na leitura nos primeiros anos de escolaridade.

Estes resultados são particularmente importantes na medida em que permitem reflectir sobre as implicações práticas, quer em termos pedagógicos, quer em termos linguísticos.

Relativamente ao primeiro tipo de implicações, os resultados encontrados contribuem para o corpo de investigação que tem vindo a apoiar a necessidade de intervenções dirigidas à promoção do desenvolvimento de competências, em detrimento de intervenções remediativas quando as dificuldades dos alunos já se manifestaram. As dificuldades de leitura e de escrita poderão advir, entre outros, de problemas no

desenvolvimento da linguagem escrita, que, por sua vez, representa a linguagem oral, e que tendem a ocorrer anteriormente ao contacto com o ensino formal. Para além de facilitar a detecção de casos de risco de posteriores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, é possível implementar intervenções de promoção das competências facilitadoras destas aprendizagens, no sentido de facilitar o sucesso neste domínio (Lopes, 2005). As crianças que forem sinalizadas, atempadamente, devem ser alvo de apoio, sendo que este deve iniciar-se o mais precocemente possível, ser sistemático e individualizado (Lopes, 2004).

Este tipo de intervenção pode ser iniciado desde a educação pré-escolar, na medida em que a investigação tem demonstrado que o jardim-de-infância constitui um meio fundamental para o desenvolvimento da linguagem, nomeadamente no que se refere à promoção de programas que procurem promover o desenvolvimento de competências de consciência fonológica (Cruz et al., 2008). A aposta numa intervenção de promoção ao nível da linguagem oral e da consciência fonológica, durante a educação pré-escolar, antes da aprendizagem formal, é ainda consubstanciada pelas investigações que sugerem que o modo como os alunos ingressam no 1.º ano de escolaridade influencia o seu percurso escolar. Neste sentido, os alunos que sejam proficientes na descodificação leitora e que tenham sucesso no início do 1.º ano de escolaridade, desfrutam de mais oportunidades de desenvolvimento destas competências com sucesso, adquirindo mais conhecimentos gerais e desenvolvendo um vocabulário mais rico, potenciando as suas aprendizagens. Pelo contrário, alunos com problemas na aquisição da leitura, tendem a apresentar posteriormente dificuldades nos conhecimentos gerais e no vocabulário, condicionando as aprendizagens posteriores (Foster e Miller, 2007). Este fenómeno tem sido denominado como efeito de Mateus e realça que os bons alunos tendem a construir um percurso académico de sucesso e os alunos com dificuldades tendem a manter este padrão ao longo da escolaridade, aumentando progressivamente o fosso entre os bons e maus alunos (Foster e Miller, 2007). Deste modo, uma intervenção de promoção de competências linguísticas, atempada e sistemática, poderá permitir que as crianças iniciem com uma melhor preparação a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Os resultados obtidos neste estudo poderão ainda contribuir para a criação de estratégias de intervenção que se foquem na criação de actividades deliberadas e intencionais de promoção da consciência fonológica, nomeadamente da consciência fonémica, visto parecerem ser competências predictoras do sucesso na alfabetização.

Para além de uma acção na educação pré-escolar, também no 1.º ciclo deve ser atribuída importância ao desenvolvimento da consciência fonológica, a par das restantes aprendizagens. Como referido previamente, o Programa Nacional de Ensino do Português tem como uma das suas principais preocupações o treino da consciência fonológica no 1.º ciclo. Neste sentido, foram desenvolvidas duas brochuras informativas sobre a temática que contêm actividades que podem ser trabalhadas em contexto de sala de aula. Estas actividades incentivam o treino da consciência fonológica centrada no domínio da oralidade e da escrita (Freitas et al., 2007; Duarte, 2008).

Quer na educação pré-escolar, quer no 1.º ciclo, este tipo de intervenção é susceptível de ser concretizado por docentes ou psicólogos escolares, tratando-se de uma acção tendencialmente direccionada para o grupo turma (Cruz, 2011). Em contrapartida e, analisando o segundo tipo de implicações dos resultados encontrados, verifica-se que esta intervenção pode ser facilitada pela articulação das escolas com os terapeutas da fala. Estes profissionais podem ser elementos fundamentais para diagnosticar e intervir com os alunos em risco de desenvolverem dificuldades de leitura, devido a défices ao nível da fala, da linguagem oral e da consciência fonológica, em particular (Foster e Miller, 2007).

Para além do papel na acção directa com as crianças e alunos, os terapeutas da fala podem desempenhar ainda uma função de consultadoria com pais e docentes, que permita não só a consciencialização para os problemas de fala e a sua relação com as aprendizagens posteriores, mas também facilite a adopção de estratégias de promoção do desenvolvimento linguístico das crianças. Através de uma acção em contexto é possível que ocorra o *empowerment* dos contextos e dos agentes que diariamente procuram promover o sucesso escolar.

Referências Bibliográficas

Anthony, J. L. et al. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children, *Annals of Dyslexia*, 57, pp. 113-137.

Azevedo, H. (2008). “*Ler e escrever para aprender*”: um estudo exploratório de intervenção nos problemas de aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.

Bodé, S. e Content, A. (2011). Phonological awareness in kindergarden: a field study in Luxembourgish schools, *European Journal of Psychology Education*, 26, pp. 109-128.

Bus, A. G. e IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies, *Journal of Education Psychology*, 91, 3, pp. 403-414.

Castro, S. L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa, Universidade Aberta.

Castro, S. L., Caló, S. e Gomes, I. (2007). *PALPA-P: Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Portugal*. Lisboa, CEGOC-TEA.

Conderman, G. e Strobel, D. (2008). Fluency Flyers Club: An Oral Reading Fluency Intervention Program, *Preventing School Failure*, 53, 1, pp. 15-20.

Cruz, J. (2011). *Práticas de Literacia Familiar e o Desenvolvimento Literácito das Crianças*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.

Cruz, J. et al. (2008). Práticas de promoção de competências pré-leitoras no concelho de Matosinhos. In: *1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga, Instituto de Estudos da Criança.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Fernandes, P. P. (2004). Literacia Emergente. In: Lopes, J., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P. e Bártolo, V. N. (Ed.). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. 1. Coimbra, Quarteto, pp. 53-93.

Fernandes, S. et al. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: a preliminary study, *Reading and Writing*, 21, pp.805-821.

Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Festas, M. I., Martins, C. e Leitão, J. A. (2007). Avaliação da Compreensão Escrita e da Leitura de Palavras na PAL-PORT (Bateria de Avaliação Psicolinguísticas das Afasias e de outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa), *Revista Educação: Temas e Problemas*, 4, 2, pp. 1-18.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London, SAGE.

Foster, W. A. e Miller, M. (2007). Development of the Literacy Achievement Gap: A Longitudinal Study of Kindergarten Through Third Grade, *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, pp. 173-181.

Freitas, M. J., Alves, D. e Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K. E., Marshall, J. C. e Coltheart, M. (Eds.). *Surface dyslexia*. London, Erlbaum, pp. 301-330.

Furnes, B. e Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study, *Learning and Individual Differences*, 21, pp. 85-95.

Gomes, I., Castro, S. L. e Caló, S. (2007). Avaliações Psicolinguísticas das Perturbações de Fala e de Linguagem. In: *Actas do II Simposium Luso-Brasileiro de Terapia da Fala "A audiofonologia após Bolonha"*. Porto.

Harn, B. A., Stoolmiller, M. e Chard, D. J. (2008). Measuring the Dimensions of Alphabetic Principle on the Reading Development of First Graders. The Role of Automaticity and Unitization, *Journal of Learning Disabilities*, 41, 2, pp. 143-157.

Høien-Tengesdal, I. e Tonnessen, F. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding, *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, pp. 93-103.

- Huang, L. V., Nelson, R. B. e Nelson, D. (2008). Increasing Reading Fluency through Student-Directed Repeated Reading and Feedback, *The California School Psychologist*, 13, pp. 33-40.
- Kassow, D. (2006). Parent-child shared book reading. Quality versus quantity of reading interactions between parents and young children, *Talaris Research Institute*, 1, 1, pp. 1-9.
- Keith, T. Z. et al. (1986). Parent Involvement, homework, and tv time: Direct and indirect effects on high school achievement, *Journal of Educational Psychology*, 78, 5, pp. 373-380.
- Kim, D., Kim, W. e Lee, K. (2007). The Relationship between Phonological Awareness and Early Reading for First Grade Korean Language Learners with reading difficulties, *Asia Pacific Education Review*, 8, 3, pp. 426-434.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra, Edições Almedina.
- Lopes, J. (2004). Ler ou não ler: eis a questão!. In: Lopes, J., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P. e Bártolo, V. N. (Ed.). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. 1. Coimbra, Quarteto, pp. 13-51.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita: Perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto, Edições Asa.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Porto, Edições ASA.
- Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Martins, M. A. e Silva, C. (2006). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children, *European Journal of Psychology of Education*, 21, 2, pp. 163-182.
- Martins, M. R. D. (2005). *Ouvir Falar. Introdução à Fonética do Português*. 4. Lisboa, Editorial Caminho.

Mateus, M. H. M., Falé, I. e Freitas, M.J. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa, Universidade Aberta.

Mesmer, H. (2010). Textual Scaffolds for Developing Fluency in Beginning Readers: Accuracy and Reading Rate in Qualitatively Leveled and Decodable Text, *Literacy Research and Instruction*, 49, pp. 20-39.

OCDE (2010). *PISA 2009, Results: Executive Summary*. Paris, OCDE Publishing.

Olofsson, A. (2000). Naming speed, phonological awareness and the initial stage of learning to read, *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 25, pp. 35-40.

Pestana, M. H., e Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa, Edições Sílabo.

Poskiparta, E., Niemi, P. e Vauras, M. (1999). Who Benefits From Training in Linguistic Awareness in the First Grade, and What Components Show Training Effects?, *Journal of Learning Disabilities*, 32, 5, pp. 437-446, 456.

Pullen, P. C. et al. (2005). Effects of Explicit Instruction on Decoding of Struggling First Grade Students: A Data-Based Case Study, *Education and Treatment of Children*, 28, 1, pp. 63-76.

Romeira, L. D. e Martins, M. A. (2010). Leitura Oral de Palavras nos Primeiros Anos de Escolaridade. In: *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga, Universidade do Minho.

Scanlon, D. M. e Vellutino, F. R. (1997). A Comparison of the Instructional Backgrounds and Cognitive Profiles of Poor, Average, and Good Readers Who Were Initially Identified as At Risk for Reading Failure, *Scientific Studies of Reading*, 1, 3, pp. 191-215.

Serrão, A., Ferreira, C. P. e Sousa, H. D. (2010). *PISA 2009. Competências dos alunos Portugueses. Síntese de Resultados*. Lisboa, Ministério da Educação.

Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa, Edições ISPA.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian.

- Silva, A. C. (2004). *Descobrir o princípio alfabético*, *Análise Psicológica*, 1, 22, pp. 187-191.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Snider, V. E. (1997). The Relationship Between Phonemic Awareness and Later Reading Achievement, *The Journal of Educational Research*, 90, 4, pp. 203-211.
- Sprugevica, I. e Hoiem, T. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2, *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, pp. 119-124.
- Stanovich, K. E. (1991). Word Recognition: Changing Perspectives. In: Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. e Pearson, P. D. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. New York, Longman, pp. 418-452.
- Tabachnick, B. G. e Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, Allyn and Bacon.
- Texas Education Agency (1996). *Beginning Reading Instruction: Components and Features of a Research-based Reading Program*. Texas Reading Initiative. Austin, Texas Education Agency.
- Trautwein, U. e Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – Still much of a mystery, *Educational Psychology Review*, 15, 2, pp.115-145.
- Valente, F. e Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes, *Análise Psicológica*, 1, 22, pp. 193-212.

Velasquez, M. G. (2004). Teoria e Prática do Ensino da Leitura. *In: Lopes, J., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P. e Bártolo, V. N. (Ed.). Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. 1. Coimbra, Quarteto, pp. 95-137.

Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. Tese Doutoramento. Universidade do Porto, Porto.

Viana, F. (2005). *Aprender a ler: Apenas uma questão de métodos? Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Braga, Edições Casa do Professor.

Viana, F. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. *In: Taveira, M. C. (Ed.). Psicologia Escolar – Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra, Quartelo, pp. 61-86.

Viana, F. e Ribeiro, I (2010). *PRP: Prova de Reconhecimento de Palavras*. Lisboa, CEGOC-TEA.

Whitehurst, G. J. e Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69, pp. 848-872.

Yavas, M., Hernandorena, C. L. M. e Lamprecht, R.R. (2001). *Avaliação Fonológica da Criança: Reeducação e Terapia*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Yopp, H. K. e Stapleton, L. (2008). Conciencia Fonémica en Español, *The Reading Teacher*, 61, 5, pp. 374-382.

i. Legislação

Despacho n.º 546, 2007, Diário da República, 2ª Série, pp. 899-900.

Despacho n.º 29398, 2008, Diário da República, 2ª Série, pp. 46789-46790.

Anexos

Declaração de Consentimento Informado

Encontra-se neste momento em curso um projecto de investigação denominado “Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura e da Escrita”, que visa avaliar o impacto da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade. Este estudo envolve a aplicação de dois testes, um para avaliar a consciência fonológica e o outro para avaliar o desempenho na leitura, bem como a recolha das notas quantitativas do último teste de Língua Portuguesa.

Tendo-me sido concedida autorização pela Direcção do Agrupamento de Escolas _____ para a realização do estudo em alunos que se encontrem a frequentar o 1.º ano de escolaridade, venho solicitar autorização aos pais para avaliar os respectivos filhos.

Neste sentido, peço o seu consentimento relativamente à participação do seu educando nesta investigação, sendo que os dados e informações daí resultantes ser-lhe-ão transmitidos, caso assim o deseje.

A avaliação será concretizada na escola, e somente após a sua autorização escrita.

Agradeço desde já, e saliento a minha disponibilidade para qualquer esclarecimento ou informação adicional,

Com os melhores cumprimentos

(Bruna Lima, 918382419)

(recortar pelo picotado)

Eu, _____, declaro que autorizo o meu educando _____ a participar numa investigação que visa avaliar o impacto da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade.

_____, _____ de _____ de 2011