

PEDRO MIGUEL DOS SANTOS CRISÓSTOMO

**A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA, VOCABULÁRIO E CONCEPÇÕES
SOBRE ESCRITA EM CRIANÇAS DO ENSINO
PRÉ-ESCOLAR**

Orientador: Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

PEDRO MIGUEL DOS SANTOS CRISÓSTOMO

**A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA, VOCABULÁRIO E CONCEPÇÕES
SOBRE ESCRITA EM CRIANÇAS DO ENSINO
PRÉ-ESCOLAR**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em 2012 no curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer ao Professor Doutor Óscar Conceição Sousa pela orientação dedicada na elaboração deste Projeto de Intervenção, assim como pelo tempo despendido com o mesmo.

Em seguida gostaria de agradecer a todo o pessoal docente e não-docente do Espaço “A Criança” e Centro Popular Infantil “Nascer do Sol”, por toda a disponibilidade e simpatia prestados.

Queria também dar o meu agradecimento especial às 39 maravilhosas crianças que fizeram este projeto possível.

Por último, gostaria de mencionar a toda a minha família e amigos e em especial, Liliana Barata e Rute Crisóstomo, pelo apoio nos obstáculos que se colocaram à realização deste estudo.

RESUMO

A Consciência Fonológica (CF) é preditiva da aprendizagem da leitura e escrita, tal como outras habilidades, como o Vocabulário e as Concepções sobre Escrita (CE), mas de forma menos clara. Perante isto os objetivos do estudo são avaliar a correlação entre a CF, o Vocabulário e CE e verificar se o treino de CF durante 12 semanas produz alterações significativas. Para o efeito, foram avaliados dois grupos, o Grupo de Intervenção (GI) com 20 crianças de 4 e 5 anos, e o Grupo de Controlo (GC), sem intervenção, com 19 crianças de 5 anos, ambos em ensino pré-escolar. Inicialmente avaliou-se a CF e o Vocabulário dos dois grupos através da Bateria de Provas Fonológicas e do Teste de Avaliação da Linguagem na Criança, respetivamente. Após 12 semanas de um programa de intervenção (20 sessões de 45min de um programa de Desenvolvimento da CF) no GI, e sem intervenção, no GC, avaliou-se novamente a CF e Vocabulário, e as CE pelo Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita. Os resultados revelaram que no GI o Vocabulário e CF melhoraram de forma mais acentuadas após o programa de intervenção, e apresentaram melhores CE que o GC. A CF, o Vocabulário e as CE correlacionam-se positivamente ($p < 0.05$). Assim, conclui-se que a CF, como habilidade cognitiva preditiva da aprendizagem da leitura e escrita, é passível de ser treinada em crianças do ensino pré-escolar. Por outro lado, a CF, o Vocabulário e as CE parecem ser interdependentes.

Palavras-chave: Consciência Fonológica; Vocabulário; Concepções sobre Escrita; Ensino Pré-Escolar; Investigação-Ação.

ABSTRACT

The phonological awareness (PA) is predictive of reading and writing learning abilities, as well as other skills, such as Vocabulary and Print Concepts about Writing (PC), but less clear. The objectives of this study are to evaluate the correlation between PA, the vocabulary and PC, and verify if PA whether the training of PA for twelve weeks produces significant changes. For these purposes two groups were evaluated, the Intervention Group (IG), with 20 children's with 4 and 5 years old, and a Control Group (CG), without intervention, with 19 children of 5 years old, both in preschool. Initially we assessed the PA and the vocabulary of both groups, through the Battery of Phonological tests and the Language Assessment Test in Children, respectively. After 12 weeks of an intervention program (20 sessions of 45 minutes of a PA Development Program) in IG, and without intervention in CG, the children were evaluated the PA and vocabulary for the second time, and the PC by an Evaluation Test of Technique-Language of Writing and Learning. The results reveals that the Vocabulary and PA improved more accentuated after the intervention program in IG, and presented better PC than in the CG. The PA, the Vocabulary and the PC positively correlates with each other ($p < 0.05$). Thus it was concluded that the PA, as a cognitive skill predictive of reading and writing, can be trained in children during preschool. Moreover the PA, the vocabulary and the PC appear to be interdependent.

Key words: phonological awareness; vocabulary; print concepts; preschool education; action research

ÍNDICE

ÍNDICE.....	4
ÍNDICE DE TABELAS	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS	7
ÍNDICE DE APÊNDICES	8
ÍNDICE DE ANEXOS	10
INTRODUÇÃO.....	11
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1.1. Comunicação Humana e Linguagem	15
1.2. Sistema Fonético-Fonológico	19
1.2.1. Consciência Fonológica.....	21
1.2.2. A Consciência Fonológica na Alfabetização.....	23
1.2.3. A Avaliação em Consciência Fonológica.....	24
1.2.4. A Intervenção na Consciência Fonológica	25
1.3. Concepções Precoces sobre Escrita	26
1.3.1. Perspetivas Atuais sobre a Aprendizagem da Leitura/Escrita	27
1.3.2. Funcionalidade da Linguagem Escrita	28
1.3.3. Aspetos Figurativos e Conceptuais da Linguagem Escrita	29
1.3.4. Concepções sobre a Linguagem Escrita e a Aprendizagem da Leitura.....	30
1.4. Educação Inclusiva	32
1.4.1. Panorama Português	34
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	36
2.1. Caracterização do Projeto	36
2.2. Problemática e Questão de Partida	37
2.3. Objetivos do Estudo.....	38
2.3.1. Objetivos Gerais	38
2.3.2. Objetivos Específicos	38

2.4.	Variáveis	39
2.5.	Hipóteses.....	39
2.6.	Técnicas e Instrumentos de Pesquisa de Dados.....	39
2.7.	Procedimento para a Recolha e Análise de Dados.....	44
2.8.	Tratamento de Dados	44
3.	CARACTERIZAÇÃO DA ENVOLVÊNCIA EDUCATIVA DO ESTUDO	45
3.1.	O Grupo de Intervenção (GI) - “Já sou Grande”	45
3.2.	O Grupo de Controlo (GC) - “Nascer do Sol”	47
4.	PLANO DE AÇÃO	48
4.1.	Pressupostos Teóricos.....	48
4.2.	Planificação, Realização e Avaliação da Intervenção.....	55
4.2.1.	Planificação a Longo Prazo (20 sessões).....	55
4.2.2.	Planificação a curto prazo.....	58
4.2.3.	Avaliação Final da Intervenção	58
5.	RESULTADOS OBTIDOS.....	58
	CONCLUSÕES	82
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
	APÊNDICES	I
	ANEXOS	LXII

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Médias, desvios-padrão e consistência interna de cada subteste da Bateria de Provas Fonológicas_____	43
Tabela 2 – Médias, desvios-padrão e consistência interna de cada Prova de Vocabulário do TALC_____	45
Tabela 3 – Plano de Intervenção (20 sessões)_____	57
Tabela 4 – Variáveis de Caracterização Demográfica (Quantitativas)_____	61
Tabela 5 – Variáveis de Caracterização Demográfica (Qualitativas)_____	61
Tabela 6 – Resultados totais médios da Prova de Vocabulário na 1ªAvaliação_____	63
Tabela 7 – Resultados totais médios da Bateria de Provas Fonológicas na 1ªAvaliação__	66
Tabela 8 – Resultados globais da intervenção por aluno (20 sessões)_____	66
Tabela 9 – Resultados globais da eficácia da intervenção (20 sessões) _____	68
Tabela 10 – Resultados totais médios da Prova de Vocabulário na 2ªAvaliação_____	69
Tabela 11 – Resultados totais médios da Bateria de Provas Fonológicas na 2ªAvaliação_	71
Tabela 12 – Resultados totais médios do Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita_____	72
Tabela 13 – Teste da Normalidade das variáveis Consciência Fonológica, Vocabulário e Concepções sobre a escrita_____	72
Tabela 14 – Correlação de <i>Spearman</i> entre a Prova de Vocabulário, a Consciência Fonológica, e o Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita e Escrita_	73
Tabela 15 – Teste de normalidade das variáveis 1ª Av. da Consciência Fonológica e 2ª Av. da Consciência Fonológica_____	74
Tabela 16 – Teste de <i>Wilcoxon</i> : comparação dos resultados da 1ª e 2ª Avaliação da Consciência Fonológica_____	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Valores totais da Prova de Vocabulário obtidos na 1ªAvaliação de ambos os grupos_____	63
Gráfico 2 –	Valores totais da Bateria de Provas Fonológicas obtidos na 1ªAvaliação de ambos os grupos_____	64
Gráfico 3 –	Valores médios das tarefas da Bateria de Provas Fonológicas obtidos na 1ªAvaliação de ambos os grupos_____	65
Gráfico 4 –	Valores totais da Prova de Vocabulário obtidos na 2ªAvaliação de ambos os grupos_____	68
Gráfico 5 –	Valores totais da Bateria de Provas Fonológicas obtidos na 2ªAvaliação de ambos os grupos_____	69
Gráfico 6 –	Valores médios das tarefas da Bateria de Provas Fonológicas obtidos na 2ªAvaliação de ambos os grupos_____	70
Gráfico 7 –	Valores totais do Teste Técnico de Leitura/Escrita (Ambos os grupos)____	71

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I –	Entrevista à Educadora Responsável pelo Grupo de Intervenção _____	II
Apêndice II –	Entrevista à Educadora Responsável pelo Grupo de Controlo_	VI
Apêndice III –	Ficha de Caracterização _____	XI
Apêndice IV –	Pedido de Autorização ao Espaço “A Criança” _____	XII
Apêndice V –	Pedido de Autorização ao Centro Popular Infantil – Nascer do Sol _____	XIV
Apêndice VI –	Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação do Espaço “A Criança” _____	XVI
Apêndice VII –	Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação do Centro Popular Infantil – Nascer do Sol _____	XVIII
Apêndice VIII –	Consentimento Informado _____	XX
Apêndice IX –	Plano da 1ª Sessão _____	XXI
Apêndice X –	Plano da 2ª Sessão _____	XXIII
Apêndice XI –	Plano da 3ª Sessão _____	XXV
Apêndice XII –	Plano da 4ª Sessão _____	XXVII
Apêndice XIII –	Plano da 5ª Sessão _____	XIX
Apêndice XIV –	Plano da 6ª Sessão _____	XXXI
Apêndice XV –	Plano da 7ª Sessão _____	XXXIII
Apêndice XVI –	Plano da 8ª Sessão _____	XXXV
Apêndice XVII –	Plano da 9ª Sessão _____	XXXVII
Apêndice XVIII –	Plano da 10ª Sessão _____	XXXIX

Apêndice XIX –	Plano da 11ª Sessão _____	XLI
Apêndice XX –	Plano da 12ª Sessão _____	XLIII
Apêndice XXI –	Plano da 13ª Sessão _____	XLV
Apêndice XXII –	Plano da 14ª Sessão _____	XLVII
Apêndice XXIII –	Plano da 15ª Sessão _____	XLIX
Apêndice XXIV –	Plano da 16ª Sessão _____	LI
Apêndice XXV –	Plano da 17ª Sessão _____	LIII
Apêndice XXVI –	Plano da 18ª Sessão _____	LV
Apêndice XXVII –	Plano da 19ª Sessão _____	LVII
Apêndice XXVIII –	Plano da 20ª Sessão _____	LIX

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I –	Bateria de Provas Fonológicas_____	LXII
Anexo II –	Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC) – Prova de Vocabulário _____	LXIX
Anexo III –	Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita_____	LXXII
Anexo IV –	Análise Estatística e Inferencial_____	LXXIV
Anexo V –	Autorização do Centro Popular Infantil “Nascer do Sol” _____	XC
Anexo VI –	Autorização do Espaço “A Criança” _____	XCI

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no âmbito do 2º Ciclo do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Este estudo para além de ser objeto de avaliação final de curso, é também um projeto de intervenção em Consciência Fonológica desenvolvido com crianças do ensino pré-escolar, utilizando a metodologia da Investigação-Ação.

A aprendizagem da leitura e escrita é fundamental não só para o sucesso escolar e profissional, como também é imprescindível para o acesso ao mundo cultural e científico (Silva, 2003).

A compreensão do processo de aprendizagem da leitura e escrita deve ser considerada no âmbito da investigação académica como uma responsabilidade social, não podendo apenas ser reduzida à dimensão do seu estudo científico (Silva, 2003).

Os fatores que influenciam a aprendizagem da leitura e escrita são, desde há muito tempo, alvo de uma multiplicidade de estudos, contudo, não é ainda consensual quais são e de que forma tem interferência nesta aprendizagem.

O insucesso na aprendizagem da leitura e escrita condiciona a aprendizagem noutras áreas disciplinares para as quais estas competências são fulcrais, razão pela qual é apontada como a principal causa de repetição de ano na primeira fase do ensino básico (Alves Martins, 1996).

Num sistema de escrita alfabética, como o caso português, a leitura implica uma análise da língua até ao nível das unidades que estão representadas no código escrito - os fonemas (Alves Martins, 1996).

A Consciência Fonológica emerge, assim, como um ponto central neste processo, pela análise através de um conhecimento explícito da fragmentação da fala e, como tal, constitui-se como um pré-requisito da aprendizagem da leitura e escrita (Bradley & Bryant, 1991; Bryant & Bradley, 1987; Liberman & Shankwailer, 1989; Mann, 1984; Wagner & Torgesen, 1987, citados por Silva, 2003). À luz da literatura ainda não é claro como o treino desta Consciência Fonológica pode influenciar esta aprendizagem.

Para além da Consciência Fonológica, outros pré-requisitos são apontados como habilidades preditivas da aprendizagem da leitura e escrita, tais como o Vocabulário, como habilidade cognitiva, e as Concepções sobre a escrita, como habilidade social (Alves Martins, 1996; Capovilla, Gütschow & Capovilla, 2004). Contudo, a relação entre estas duas últimas habilidades tem sido pouco estudada.

A implementação de programas de desenvolvimento fonológica surge, segundo Olofsson e Lundberg (1985, citados por Silva, 2003), como uma das principais vias para prevenir dificuldades de aprendizagem na área da leitura e escrita. Submeter crianças de idade pré-escolar a estes programas pode, assim, ser uma estratégia preventiva a explorar neste contexto.

Este projeto de intervenção do presente estudo utilizou a metodologia da Investigação-Ação, no qual se pretendeu implementar durante 20 sessões, o Modelo Formal Misto de Reeducação da Dimensão Fonético-Fonológica de Lima (2009).

A Investigação-Ação define-se como um processo em espiral, isto é, como um processo cíclico, composto por quatro fases: a primeira serve para identificar a temática em questão ou a problemática; a segunda fase para construir o plano de ação a ser realizado posteriormente; a terceira para formular a proposta prática do plano e observar como funciona; e a quarta para apresentar a reflexão, interpretação e integração dos resultados e para replanificar a intervenção (Serrano, 1994, citado por Fernandes, 2006).

Perante o exposto colocam-se as seguintes questões de estudo “que relação existe entre a Consciência Fonológica, o Vocabulário e Concepções sobre Escrita em crianças do ensino pré-escolar? ” e, com a aplicação de um Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica, “será que a Consciência Fonológica é passível de ser melhorada através de treino?”

Perante as questões do estudo, foram definidos os seguintes objetivos de estudo:

- Aferir se os níveis de Consciência Fonológica registados têm relação com os resultados de Concepções sobre leitura e escrita, avaliados por uma Prova de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita;
- Verificar de que forma a Consciência Fonológica na avaliação inicial e final tem correlação com os resultados das provas iniciais e finais de Vocabulário;
- Verificar se através do treino da Consciência Fonológica existe melhoria das habilidades de Consciência Fonológica.

De forma a responder aos objetivos do estudo colocaram-se duas hipóteses teóricas, a primeira, em que os resultados nas Provas de Consciência Fonológica, Vocabulário e Linguagem Técnica de Leitura e Escrita se Correlacionam entre si. E a segunda, em que os resultados nas Provas de Consciência Fonológica podem ser melhorados através de treino. Em vários estudos apresentados as habilidades estudadas neste estudo são amplamente relacionadas com a aprendizagem da leitura e escrita. Nesse sentido, as hipóteses colocadas

vão ao encontro dessa premissa, mas com o intuito de analisar como se relacionam entre si e no caso da Consciência Fonológica, como se podem melhorar.

A literatura e as metodologias de intervenção utilizadas no ensino de crianças de fase pré-escolar, apontam a necessidade do treino da Consciência Fonológica nestas crianças para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita. A temática deste trabalho surge como um objetivo académico e profissional, com o intuito de compreender melhor as razões que levam ao treino da Consciência Fonológica nestas crianças. Este estudo e a sua temática tem como objetivo fundamental, criar estratégias que auxiliem a prevenção de casos de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita e todos fatores negativos associados a elas.

O primeiro capítulo, visa clarificar a importância da Linguagem na Comunicação Humana, assim como tenta dissecar conceitos como o desenvolvimento linguístico e a aquisição de regras específicas do sistema linguístico, quanto à forma, ao conteúdo e ao uso da língua. De seguida, procura-se analisar o sistema fonético-fonológico e em particular a Consciência Fonológica, que será o componente da linguagem especialmente aludido neste estudo, assim como os modelos explicativos do seu desenvolvimento. Ainda no primeiro capítulo, tenta-se examinar não só a importância da Consciência Fonológica na alfabetização, como também as sugestões da literatura em relação à avaliação e intervenção deste componente linguístico. A finalizar o capítulo inicial, pretende-se clarificar a componente social que a literatura refere, a par com a Consciência Fonológica (componente cognitiva), como preditor da ulterior capacidade de aprendizagem da leitura e escrita, as Concepções sobre Escrita. Sendo este estudo elaborado numa perspetiva de educação inclusiva, a incidência sobre os conceitos de Educação Inclusiva e Escola Inclusiva, e como estes se relacionam no panorama português, são salientados.

No segundo capítulo, está apresentado o enquadramento metodológico. Está apresentada a caracterização do projeto e apresentou-se as Questões de Partida e a Problemática do Estudo. Em seguida, expôs-se os objetivos do estudo e suas variáveis, assim como as hipóteses postuladas para os testar. Por último, descrevem-se as técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, e explicita-se os procedimentos implementados para a recolha, análise e tratamento dos dados.

O terceiro capítulo emprega a caracterização do Grupo de Intervenção e do Grupo de Controlo quanto à sua composição e contexto escolar.

No quarto capítulo, começa-se por apresentar os pressupostos teóricos adotados para a elaboração do projeto de intervenção em Consciência Fonológica. Neste capítulo, expôs-se as

diretrizes do Modelo Formal Misto de Reeducação da Dimensão Fonético-fonológica de Rosa Lima e os três blocos fundamentais implicados no treino desta dimensão: Blocos Motor, Perceptivo e Representacional. No final deste capítulo, está descrita a planificação a longo e curto prazo da intervenção, assim como a sua avaliação final.

De seguida, no quinto capítulo, são apresentados os resultados obtidos referentes à análise descritiva e inferencial dos dados resultantes da ficha de caracterização do aluno, da intervenção realizada, dos resultados da Prova de Vocabulário e dos resultados da Bateria de Provas Fonológicas em dois momentos (avaliação pré e pós-intervenção), assim como dos resultados do Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita, realizado no momento pós-intervenção.

No sexto capítulo, são analisados os resultados obtidos, à luz do que é descrito na literatura consultada e tenta-se refletir sobre o trabalho realizado, descrevendo as suas principais limitações. Apresentam-se ainda algumas sugestões para futuros trabalhos envolvendo esta temática.

No final são apresentadas as conclusões a que se chegou com a elaboração do projeto.

Em todo o estudo, se adotou como estilo utilizado para a citação e referenciação de autores, o Estilo correspondente às normas da 5ª Edição do livro *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Comunicação Humana e Linguagem

A comunicação humana faz parte da essência do ser humano, quer na forma como expressa sentimentos ou ideias, quer na maneira como interage com os outros. Torna-se, por isso, fundamental quer para o desenvolvimento humano, quer para a saúde e bem-estar (Nunes, 2001).

As aprendizagens efetuadas pelas crianças surgem da interação com os outros, que por sua vez permitem a aquisição do significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala (Nunes, 2001).

Segundo Castro e Gomes (2000, p.19), a linguagem é uma forma de comunicação especial, uma faculdade específica da raça humana, e, como tal, “*o mais poderoso instrumento de comunicação conhecido*”.

A importância da linguagem não carece de justificação, está de tal modo enraizada à experiência do homem que é impossível imaginar a vida humana sem ela. Através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação. Usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento. Temos direito a possuí-la pela simples razão de termos nascido, independentemente do tempo, do lugar e do grupo de pertença. A nossa condição de humanos vincula-nos a esta poderosa rede a que chamamos linguagem (Sim-Sim, 1998).

O homem não nasce a falar, mas em pouco tempo e sem esforço torna-se conhecedor de um dos sistemas mais sofisticados e complexos de que há conhecimento. Apesar da capacidade inata para adquirir a linguagem, as experiências de comunicação a que o aprendiz de falante é exposto, moldam a sua aprendizagem (Sim-Sim, 1998).

Meios mais estimulantes proporcionam experiências de estimulação mais ricas. O reflexo da qualidade e quantidade das interações manifesta-se em diversos domínios linguísticos, nomeadamente no nível do Vocabulário, no domínio de regras específicas de uso da língua, na maior ou menor utilização de estruturas complexas e no grau de distanciamento e reflexão sobre a língua de que se é falante (Sim-Sim, 1998).

Para Lima (2009, p.27), a linguagem “*constitui uma construção individual onde os pilares neurológicos suportam, coordenam, registam, integram e ajustam os vários níveis do mundo psíquico*” nas dimensões cognitiva, social, afetiva e relacional. Assim, linguagem é *comunicação*, na medida em que representa a sua principal função; é *simbolização*, pois faz uso de unidades significativas que recorrem ao real através da codificação simbólica; é *representação*, na medida em que para a tradução simbólica do real impõe um sistema

neurobiopsicológico capaz da integração do mundo em nós; é *regra social*, visto não poder ultrapassar os limites socio-comunicativos particulares que advêm dos contextos culturais; é *superestrutura*, já que representa a unidade maior de outras infraestruturas como a linguística, a neurofisiológica e a sociocultural; é *lógica*, quando procura as relações que permitem a elaboração de conceitos; é *atividade cerebral*, pois é no cérebro que se situam todas as representações; e por último, é *emoção*, enquanto expressão dos saberes.

Segundo Sim-Sim (1998), para o desenvolvimento da linguagem é necessário que a criança adquira regras específicas do sistema linguístico, no que respeita à forma, ao conteúdo e ao uso da língua. No que concerne à forma, as regras adquiridas dizem respeito aos sons e respetivas combinações (Fonologia), à informação e estrutura interna das palavras (Morfologia) e à organização das palavras em frases (Sintaxe). Finalmente, as regras de uso (Pragmática) visam a adequação ao contexto de comunicação.

Para Lima (2009), a fonologia necessita de uma parceria com a fonética, já que esta enquadra a produção ou realização de sons da fala a nível físico. A fonética requer conhecimento e uso do ponto e modo articulatorio dos fonemas e exige coordenação dos órgãos periféricos da fala e das estruturas nervosas superiores.

A fonologia é a dimensão que se ocupa da organização ou sequenciação dos elementos sonoros que a fonética lhe oferece, sendo necessária maturidade neurofisiológica e psicológica para a sua aprendizagem. Esta aprendizagem representa o domínio abstrato da linguagem falada, este domínio requer potencialidades do sistema nervoso como a capacidade de atenção seletiva, memorização, discriminação e reconhecimento auditivo. Todos os aspetos (motores, percetivos e representacionais) seguem um trajeto paralelo ao do desenvolvimento, em geral, sendo que as funções neuromotoras e psicológicas conduzem todo o processo de crescimento em geral e da aprendizagem dos símbolos da linguagem em particular (Lima, 2009).

Segundo a mesma autora (2009), a morfologia e a sintaxe são duas dimensões indissociáveis, fomentando uma dimensão conjunta, a morfossintaxe. A morfologia atenta à forma das palavras, sendo que esta forma depende de aspetos sintáticos de relação entre as palavras na formação de orações e frases. A indissociabilidade está ligada à distinção entre morfologia derivacional e morfologia flexional. Se a morfologia derivacional se refere às alterações de significado das palavras através da transformação dos seus morfemas constituintes, a morfologia flexional apela à sintaxe, no ponto em que a manipulação de morfemas no interior da palavra está vinculada à construção frásica.

A semântica apresenta-se como a dimensão do significado, já que articula a forma com o conteúdo, isto é, o sistema morfo sintático com o sistema lexical. No léxico incluem-se as chamadas palavras “cheias”, que representam classes de objetos, seres, acontecimentos, verbos e adjetivos. Enquanto no sistema morfo sintático emerge o sentido da combinação pluricontextual entre palavras de conteúdo e de função. O domínio da semântica liga-se ainda à dimensão da pragmática, dado que, as formas linguísticas são símbolos que valem pelo significado, mas estão sujeitas à sua determinação pelo contexto comunicativo em que ocorrem (Lima, 2009).

O contexto em que ocorre a comunicação refere-se à dimensão da pragmática, é a dimensão que remete a linguagem para um contexto de uso, quer seja social, pessoal ou físico, apontando para a importância das crenças e dos desejos de quem produz os enunciados. Trata-se de um conhecimento sobre o que se pode falar, com quem, quando, onde e de que maneira, para que se entenda o que é dito e o que expressa. A pragmática situa-se entre a forma e o sentido da linguagem, dado que se constitui como a ciência que estuda o uso que o humano faz acerca do saber da sua própria linguagem (Lima, 2009).

A expressão realizada através da linguagem pode ser efetuada de duas formas principais: a fala e a escrita. Embora sejam ambas formas de expressão linguística, possuem diferenças significativas, sendo que a aquisição de uma, não se traduz de forma automática na aquisição da outra (Castro & Gomes, 2000).

Segundo Cruz (2007) e baseado nos modelos propostos por Mykelbust (1978, citado por Cruz, 2007) e por Heaton e Winterson (1996, citados por Cruz, 2007), existem três níveis de linguagem: a linguagem interior, que se refere à linguagem verbal e não-verbal; a linguagem auditiva ou falada, que envolve a componente compreensiva e expressiva; e a linguagem visual ou escrita, que envolve também uma componente recetiva (leitura) e expressiva (escrita).

Os processos de linguagem interior ou interna fazem com que uma palavra ganhe significado, isto é, através destes processos uma determinada unidade de experiência é transformada em símbolos verbais e não-verbais. A linguagem como sistema simbólico complexo baseia-se “*numa compreensão interiorizada da experiência que começa por ser corporal e não-verbal*”. Sendo na relação entre o ato e o pensamento que a consciência se organiza, e é pelo movimento que são adquiridas as interpretações e os conhecimentos existentes externamente ao indivíduo pertencentes ao seu grupo (Cruz, 2007, p.18).

A linguagem auditiva recetiva corresponde à capacidade em compreender a palavra falada e à significação que lhe está associada. Para o desenvolvimento da linguagem é necessária uma apropriação individual da experiência sociocultural que é transmitida entre gerações. Primeiro é necessário compreender as palavras para poderem depois ser usadas, com significado, na comunicação. À linguagem auditiva recetiva sucede a auditiva expressiva, a linguagem oral (Cruz, 2007).

A linguagem falada que depende de processos auditivos é adquirida antes da linguagem escrita, que depende essencialmente do processo visual. Enquanto na linguagem falada ocorre uma representação simbólica de uma experiência concreta, ideia ou pensamento, na linguagem escrita ocorre uma representação simbólica de outra representação simbólica, o que representa um acréscimo de complexidade na sua aprendizagem. Também neste processo visual existe uma componente recetiva, a leitura, e uma componente expressiva, a escrita. A leitura e escrita são atividades que capacitam os indivíduos de um conjunto de aquisições e esquemas que os tornam capazes de compreender e interpretar um texto, bem como de se expressar por escrito (Cruz, 2007).

Segundo Castro e Gomes (2000), num sistema tão complexo como se apresenta o da linguagem, as fontes de perturbação são múltiplas e a aquisição ou o desenvolvimento do próprio sistema pode dar-se de forma desigual. Estas desigualdades do desenvolvimento podem verificar-se de forma passageira, ou podem persistir para além do que é esperado. As perturbações existentes têm de ter em consideração que a maturação da linguagem é um processo longo e durante o mesmo verificam-se usos incorretos que fazem parte do processo normal. Assumindo que os usos incorretos revelam dificuldades subjacentes, há dificuldades que se revelam parte do desenvolvimento normal. Um exemplo destes erros acontece na articulação, onde todas as crianças começam por produzir palavras articulatoriamente incorretas, e só ao fim de pelo menos quatro anos é que a criança articula corretamente as palavras mais compridas e complexas. Outro domínio em que ocorrem usos incorretos durante algum tempo é o da morfologia, onde todas as crianças passam por uma fase em que podem fazer incorretas inflexões de plural, de género ou dos tempos verbais. Estas dificuldades normais de linguagem podem ser acentuadas se a criança se encontrar integrada num meio que não favoreça a expressão verbal. O caso mais flagrante é o Vocabulário onde as palavras que a criança conhece surgem através da exposição a novas palavras, ou seja, é a forma que a criança usa para aumentar o seu Vocabulário.

1.2.Sistema Fonético-Fonológico

O sistema fonético-fonológico é um componente essencial da linguagem, onde a fonética se refere aos sons da linguagem e de como estes são captados pelos ouvintes, enquanto a fonologia analisa a forma como esses sons são reconhecidos como pertencentes a uma língua específica. Este sistema é essencial para as crianças adquirirem consciência dos constituintes sonoros das palavras (Lima, 2009).

Existem vários modelos explicativos do desenvolvimento fonético-fonológico que tendem ao longo da sua história para a transdisciplinaridade (Vihman, 1996, citado por Lima, 2009). Esta transdisciplinaridade envolve desacordo em relação a questões fundamentais como é o caso da identidade das possíveis unidades de percepção e pensamento ou das questões relativas ao trabalho mental necessário para a ocorrência de transformações na criança. Não existe nenhuma teoria globalmente unificada do desenvolvimento da fonologia, atendendo a comunidade científica a um conjunto de abordagens datadas no tempo, entre as quais se destacam, segundo Lima (2009):

- *Comportamentalismo*

As perspetivas comportamentalista em conjunto com a linguística estruturalista marcaram o início da história do desenvolvimento fonológico. Autores como Mowrer (1952, citado por Lima, 2009) e Olmsted (1966, citado por Lima, 2009) basearam-se na “Teoria da Aprendizagem”, que se apoia na imitação e reforço diferencial, na discriminação das características próprias dos sons, e realçaram a importância no desenvolvimento fonológico de fatores como a percepção ou o papel da frequência de *input*.

- *Estruturalismo*

Esta perspetiva tem origem na Escola Linguística de Praga e o seu mentor, Jakobson (1941/68, citado por Lima, 2009), partiu de relatos diários para construir uma “análise estrutural” do desenvolvimento fonológico. Foi desta forma encontrada uma associação entre o desenvolvimento fonológico na criança e a dissolução fonológica no adulto (afasia). O autor mostra que a aquisição fonológica é inata e universal, mas obedece a uma sequenciação de contrastes que afetam as classes de sons sucessivamente mais pequenas. Sendo os contrastes pré-requisitos uns dos outros, existe desta forma, uma sequência de aquisição na qual se diferencia pelos traços distintivos. Progride desde a nasalidade, labialidade, continuidade, lugar de articulação, até à sibilância.

- *Modelos Generativos Linguísticos*

A perspetiva generativa baseia-se na formulação *de formas adjacentes que são convertidas em formas fonéticas de superfície* pela aplicação de uma sequência de regras fonológicas, sendo que as formas subjacentes representam fonologicamente um segmento mais ou menos abstrato, o morfema, a palavra ou a frase. Nestas formas subjacentes são aplicadas regras assumidas como a derivação de uma pronúncia a partir de uma representação fonológica subjacente. Estas regras podem ser relativas a informação morfológica, lexical ou puramente fonética (Trask, 1996, citado por Lima, 2009).

- *A Fonologia Prosódica*

A perspetiva apresentada por Firth (1948, citado por Lima, 2009) antecipa, os atuais modelos não lineares, desviando-se dos aspetos paradigmáticos da fonologia, para associar-se ao domínio sintagmático, que se apresentam como elementos sucessivos e articulados no tempo. Surgem desta forma os *componentes fonémicos longos*, extraídos das representações e sobrepostos às unidades fonemáticas, que resultam na implementação do conceito de prosódia enquanto elemento fonológico. Esta descrição de prosódia só é possível por referência a aspetos suprasegmentais de acento e entoação.

- *Os Cognitivistas de Stanford*

Um grupo de investigadores da Universidade de Stanford entrou em rutura com as perspetivas dedutivas, rejeitando desta forma o empréstimo de uma base linguística para as suas formulações. A perspetiva cognitiva retira quer a questão percetiva de Olmsted, quer a questão de produção de Jakobson, e passou a preocupar-se com as competências cognitivas próprias da produção linguística da criança. Dois cognitivistas, Ferguson e Farwell (1975, citados por Lima, 2009) postularam que sendo o desenvolvimento fonológico precoce afetado pelas propriedades das palavras, acontecem os primeiros contrastes em palavras individuais, que permanecem limitados a palavras específicas (contrastos lexicais).

- *Os Modelos Biológicos*

Estes modelos mostram que a fonologia teria origem em constrangimentos percetivo-motores. Um dos autores de maior proeminência neste domínio, Locke (1986/92, citado por Lima 2009) formulou o modelo da continuidade, que se baseia na ação dos componentes

fisiológicos, percetivos e cognitivos na transição do balbúcio para a fala, e que mais tarde foi ampliado ao ponto da consideração explícita da aspetos sociobiológicos e neuronais.

- *Alternativas formais*

As perspetivas mais recentes apontam para modelos não lineares, derivados dos modelos generativos dos anos 60 e para modelos connexionistas, elaborados por psicólogos e cientistas não interessados somente no desenvolvimento fonológico. Ambos os modelos se aproximam por se terem afastado da regra, em direção à representação.

O modelo de *Fonologia Não Linear* subdivide-se em dois, o modelo autossegmental de Goldsmith (1979, citado por Lima, 2009) e o modelo métrico proposto por Liberman e Prince (1977, citados por Lima, 2009) e apresenta como principais características a especificação de domínios de aplicação para os traços fonéticos que vão para além do segmento e a liberdade na ordenação sequencial dos traços. Este modelo, sobretudo o autossegmental, é caracterizado por vários níveis de representação expressos por fiadas, estas fiadas ramificam palavras em sílabas e as sílabas nos seus constituintes, os segmentos.

Por outro lado, apresenta-se o modelo *connexionista* que recuperou alguns conceitos do comportamentalismo, sobretudo a frequência do *input* e a variabilidade do *output*. Este modelo tem como autores de referência McClelland e Rumelhart (1986, citado por Lima, 2009) e recorre ao princípio da ativação (excitação-inibição). Esta perspetiva dá especial atenção à noção de armazenamento da informação em redes constituídas por unidades sub-simbólicas que interagem entre si, acentuando esta dimensão empirista na teorização da aprendizagem.

1.2.1. Consciência Fonológica

Ao aprenderem a falar, as crianças centram o seu interesse no que dizem ou ouvem, a composição desse constructo, como a palavra ser constituída por uma sequência de sons, tem para elas pouca importância. Mas a consciência de que a fala pode ser fragmentada em unidades fonológicas de tamanhos diferentes implica um conhecimento explícito da língua, a que chamamos Consciência Fonológica (Alves Martins, 1996).

A Consciência Fonológica é frequentemente designada como metafonologia, sendo esta a vertente da metalinguagem na qual a atenção consciente, incide sobre o sistema fonológico de uma determinada língua. A metafonologia é definida como “*uma capacidade*

cognitiva metalinguística que se desenvolve de acordo com a compreensão da linguagem oral” (Barrera & Maluf, 2004, citados por Lima, 2009).

A criança necessita de ter consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades fonológicas de diferentes tamanhos, o que implica que esta tenha um conhecimento explícito da linguagem. Este conhecimento é diferente daquele que precisa para produzir e compreender a linguagem oral, que se apresenta como um conhecimento implícito (Alves Martins, 1996).

Para Gombert (1990, citado por Alves Martins, 1996), existe uma diferença entre os componentes a que chama epifonológicos, entre os quais apresenta a discriminação precoce dos sons que ocorre de forma espontânea e os comportamentos metafonológicos que implicam uma compreensão explícita das palavras nos seus componentes fonológicos.

O desenvolvimento da Consciência Fonológica envolve a aquisição de três tipos distintos de consciência: a consciência de sílaba, que se identifica pela capacidade de dividir palavras nas sílabas que a constituem; a consciência fonémica, que se caracteriza pela capacidade em dividir as palavras nas suas unidades mínimas sonoras a que chamamos fonemas; e ainda a consciência intra-silábica, que remete para a capacidade em dividir as palavras em unidades sonoras maiores que os fonemas, mas menores que as sílabas (Goswami & Bryant, 1990; Gombert, 1990, citados por Ramos, Nunes, & Sim-Sim, 2004).

Segundo Ramos, Nunes e Sim-Sim (2004), a existência de níveis distintos de Consciência Fonológica depende da diversidade de tarefas propostas. Desta forma, as diferentes tarefas e a diferente graduação de dificuldade têm sido usadas para avaliar a Consciência Fonológica das crianças (discriminação auditiva de palavras, contagem de sílabas, rimas, entre outras).

As tarefas que são usadas como indicadores da Consciência Fonológica podem resumir-se da seguinte forma, segundo Alves Martins (1996): a) tarefas de contagem de sílabas ou de fonemas, com recurso a batimentos rítmicos; b) tarefas de classificação de grupos de palavras segundo determinado critério fonético ou silábico; c) tarefas de segmentação com isolamento de sílabas ou fones de uma palavra; d) tarefas de recomposição, em que o indivíduo identifica a palavra que é pronunciada por fonemas ou sílabas isoladas; e) tarefas de manipulação, onde o sujeito acrescenta ou elimina um fonema ou sílaba a uma palavra, mesmo que altere a sua ordem.

1.2.2. A Consciência Fonológica na Alfabetização

Segundo Alves Martins (1996), num sistema de escrita alfabética como é o caso do nosso, a leitura implica uma análise da língua até ao nível das unidades que estão representadas no código escrito, os fonemas.

A leitura não é uma competência que se desenvolve espontaneamente como andar ou comer, pelo que, com a utilização de sistemas de escrita alfabética é considerada uma atividade linguística que implica a consciência de certas dimensões da linguagem oral. No caso dos códigos alfabéticos, como é o caso, o domínio do código alfabético obriga não só à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, como também à apreensão de que as unidades codificadas são exatamente os fonemas (Silva, 2003).

A relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita torna-se essencial na sensibilidade infantil à constituição sonora das palavras para a aprendizagem da leitura e da escrita (Silva, 2003).

Alguns autores defendem que a habilidade de análise fonológica não depende na totalidade do crescimento cognitivo, requerendo assim atividades que explicitamente treinem a capacidade de identificação das unidades segmentais da fala. Logo, consideram que a aprendizagem da leitura é o principal fator de desenvolvimento da Consciência Fonológica (Bartelson, Morais, Alegria e Content, 1985; Morais 1991; Morais et al. 1987, citados por Alves Martins, 1996).

Contrariamente aos anteriores, autores como Bradley et al. (1983, 1985, 1991), Bryant e Goswami (1987), Goswami (1986, 1988, 1990), Goswami et al. (1990) e Lundberg (1991, citados por Alves Martins, 1996), defendem que as crianças já possuem Consciência Fonológica antes de aprenderem a ler, não contrastando o facto de a leitura potencializar essa consciência. Afirmam que a Consciência Fonológica é um bom preditor da aprendizagem da leitura e escrita, sendo que os bons manipuladores de rimas em fase de pré-leitura aprenderão a ler de forma mais efetiva.

Segundo Silva (2003), a tendência é para aproximar as duas posições, sendo nesta altura relativamente consensual, que a Consciência Fonológica nas suas diversas dimensões permite fazer predições com alguma fiabilidade sobre o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita. Sendo que, algumas das habilidades de Consciência Fonológica se desenvolvem de forma espontânea (consciência de rimas, sílabas e intra-silábicas), outras, como a consciência fonémica, necessitam de uma maior instrução explícita. Sabe-se ainda que a aprendizagem da leitura potencia a apreensão e a manipulação explícita das unidades fonéticas da fala.

Segundo Stahl e Murray (1994, 1998 citados por Silva, 2003) existe uma hierarquização do desempenho das crianças em tarefas fonémicas, começando pela identificação de fonemas iniciais ou finais comuns em diferentes palavras, sendo que só depois de alta efetividade nesta tarefa, conseguiriam a segmentação e síntese fonémica.

Para o desenvolvimento da Consciência Fonológica é importante perceber que cada língua apresenta variações nas suas características fonológicas, quer seja na complexidade e variedade do tipo de sílabas, quer seja no seu grau de “*transparência*” ou superficialidade, isto é, a forma mais ou menos direta como a estrutura fonológica das palavras é objeto de notação pela escrita. Em ortografias mais “*transparentes*”, as delimitações anexas à sequenciação fónica das palavras constitui um indicador mais preciso para a organização da sequencial das letras, nas ortografias menos “*transparentes*” ou opacas, apresenta-se uma maior necessidade de recorrer a fatores como a morfologia ou etimologia para identificar a estrutura ortográfica. Desta forma, os sistemas ortográficos como o português, o italiano e o espanhol têm uma estrutura mais transparente que o alemão, que por sua vez ainda é mais transparente que o inglês (De Francis, 1989, citado por Silva, 2003).

1.2.3.A Avaliação em Consciência Fonológica

Não existe consenso quanto às tarefas utilizadas para avaliar a Consciência Fonológica, nem quanto às variações em termos de complexidade. As tarefas comumente usadas para avaliar a Consciência Fonológica são a discriminação auditiva de palavras, a reconstrução fonémica e silábica, a segmentação fonémica ou silábica, a contagem de sílabas ou fones, adição ou supressão de sílabas ou fones, categorização de palavras segundo critérios silábicos ou fonémicos, correspondência fonémica entre palavras, rimas, inversão fonémica e produções escritas inventadas. No entanto, também não existe consenso quanto às tarefas a utilizar, pela diferente complexidade encontrada numa mesma tarefa. Outra dificuldade encontrada na avaliação fonológica varia em função dos requisitos mnésicos exigidos por cada tarefa e das características fonológicas das unidades a serem manipuladas (Silva, 2003).

Tendo em conta a dificuldade em encontrar consenso na avaliação fonológica, parece indicar que a Consciência Fonológica remete para uma capacidade geral com múltiplas dimensões que influenciam a dificuldade das tarefas. Stanovich (1992, citado por Silva, 2003) concebeu o conceito de Consciência Fonológica como um *continuum*, onde competências como a deteção e produção de rimas encontram-se num nível inferior, pelas suas diminutas capacidades analíticas exigidas. Já as capacidades como a segmentação e inversão de fonemas

de palavras estão num nível superior pela sua atitude analítica e representação explícita dos segmentos fonéticos. A inexistência de um consenso em relação à operacionalização da Consciência Fonológica parece estar na base da dificuldade em estabelecer a relação concreta entre a Consciência Fonológica e a aprendizagem da leitura (Silva, 2003).

1.2.4. A Intervenção na Consciência Fonológica

Segundo Lima (2009), sempre que pretendemos agir sobre uma questão, teremos primeiro de perceber a forma no seu todo e só depois nos poderemos debruçar sobre os fatores que determinem a sua reorganização, reestruturação ou equilíbrio.

As atividades metafonológicas requerem que a criança domine o sistema fonológico, acedendo dessa forma à consciência do mesmo, o que proporcionará uma maior facilidade de acesso à linguagem escrita. A linguagem escrita independentemente do método de acesso terá de contemplar processos de correspondência entre o que é escutado e o que é escrito (Lima, 2009).

A implementação de programas de desenvolvimento fonológica surge segundo Olofsson e Lundberg (1985, citados por Silva, 2003), como uma das principais vias para prevenir dificuldades de aprendizagem na área da leitura e escrita e poderá passar pela submissão de crianças de idade pré-escolar a estes programas. Existem atividades que parecem ser eficazes nestes programas de intervenção, entre as quais se destacam a manipulação de unidades sonoras assentes em representações concretas de sons, a reprodução de unidades sonoras, a recolha de feedback das atividades efetuadas, a diversificação de atividades de segmentação, síntese, supressão e deteção de unidades sonoras, a sequenciação das atividades de treino tendo em conta a complexidade linguística das unidades a manipular, e a integração de atividades que impliquem a aprendizagem de correspondências grafo-fonéticas (Olofsson & Lundberg, 1985, citados por Silva, 2003).

Atendendo aos princípios neuropsicológicos, como os da idade crítica e da plasticidade cerebral, a intervenção em fonologia deve iniciar-se o mais precocemente possível, como medida preventiva de qualquer alteração do desenvolvimento comunicativo da criança. A criança deverá ser alvo de atenção e correção antes e durante o período inicial de escolaridade, no entanto, deverão também ser atendidas as diferenças individuais quando estas mostrem diferentes estilos de produção, isto é, pode ser um motivo válido para a implementação de programas individuais de ensino da linguagem falada. Por vezes pequenas alterações ao nível da articulação, perceção, discriminação, léxico, estrutura frásica e

compreensão são ignoradas, podendo mais tarde levar a graves dificuldades, comprometendo seriamente o sucesso da aprendizagem da escrita. Posto isto, é de reforçar a ideia da necessária precocidade na intervenção em qualquer área da linguagem, dada não só a plasticidade cerebral presente nos primeiros anos de vida da criança, como pelo efeito positivo da abordagem multidimensional no processo de aprendizagem das competências formais da língua falada (Lima, 2009).

Lima (2009), apresenta, ainda, sugestões de intervenção em Consciência Fonológica que apelam à atenção auditiva, assim, mesmo que a criança não conheça a correspondência grafema-fonema, ela será capaz de identificar constituintes inter e intra-silábicos da palavra falada. De forma estruturada, indica uma proposta de intervenção: identificar o estatuto de um estímulo auditivo como palavra ou não; diferenciar a longitude de palavras; conhecer o número de sílabas e identificá-las no aglomerado; identificar os fonemas que constituem cada sílaba; identificação de rima; contagem do número de sílabas; união de figuras cujo nome começa com o mesmo som; discriminação igual/diferente em fonemas. Sendo que estas tarefas estão adaptadas para crianças dos 4 aos 6 anos.

O treino da habilidade fonémica intencional e do conhecimento das correspondências entre as letras e os sons promovem progressos na leitura e escrita. Assim, os programas de desenvolvimento da Consciência Fonológica têm o propósito global do domínio tanto da oralidade, como da escrita.

1.3. Concepções Precoces sobre Escrita

As crianças estão em permanente contato com a linguagem escrita no mundo que as rodeia, por isso, é normal que mesmo antes do ensino formal da escrita, estas construam representações sobre este tipo de linguagem (Alves Martins, 1996).

Duas teorias foram de extrema importância para termos o conhecimento atual da linguagem escrita, a Teoria de Piaget e a Teoria de Vigotsky.

Segundo Machado (2008), a teoria piagetiana refere que a criança é ativa na construção do seu conhecimento através de uma progressão conseguida através de *conflitos cognitivos*. Estes conflitos acontecem quando a criança está perante algo que não conhece e age sobre este de forma a acomodá-lo até a sua assimilação.

De outro ponto de vista, a teoria proposta por Vigotsky realça a relevância do conhecimento sobre a “pré-história” da linguagem escrita, onde é salientado o fato de a criança entrar para o primeiro ano com conhecimentos sobre a linguagem escrita. Por outro

lado, salienta a importância de se agir na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). Segundo este conceito, a criança beneficia de interações com alguém mais competente, que o ajuda a resolver problemas que sozinho seria incapaz de resolver. Estas interações que dão lugar a um desenvolvimento executam-se na ZDP. Segundo este autor, as crianças devem sentir necessidade de ler e escrever, tal como de falar, estas crianças têm de olhar para a linguagem escrita como um ensinamento cultural de forma natural e não como uma imposição (Vigotsky, 1931, citado por Machado, 2008).

1.3.1. Perspetivas Atuais sobre a Aprendizagem da Leitura/Escrita

- ***Perspetiva Cognitivista***

Downing e Leone (1982, citado por Silva, 2003) formularam a teoria da clareza cognitiva sobre a aprendizagem da leitura, que se divide em três fases: a primeira, *fase cognitiva*, onde as crianças se deverão apropriar das funções e dos aspetos técnicos da leitura; a segunda, *fase do domínio*, onde as crianças terão de exercitar operações básicas da tarefa de ler até atingirem a terceira fase, a *fase da automatização*, que corresponde a um nível de leitura fluente por parte das crianças.

- ***Perspetiva Psicogénica***

Esta abordagem é apresentada por Ferreiro e colaboradores (1986) e é baseada em princípios construtivistas piagetianos. Esta perspetiva defende que a criança é um ser ativo na construção do seu conhecimento, sendo que, esta construção é realizada através de uma construção hipotética da linguagem escrita. Estas construções hipotéticas podem estar incorretas, mas fazem parte do processo de construção, processo que pode levar à solução da problemática (Silva, 2003).

- ***Perspetiva Cultural***

Esta abordagem postulada por Chauveau, Ragouvas-Chauveau e Alves Martins (1997, citados por Silva, 2003), defende que a apropriação por parte das crianças das principais funções da linguagem escrita contribuem positivamente para construção do projeto pessoal de leitor/escritor. Projeto este que irá influir no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita no primeiro ano de escolaridade (Silva, 2003).

- ***Perspetiva da literacia emergente***

As bases desta perspetiva têm a sustentação teórica da abordagem piagetiana de aquisição da literacia, nas Concepções socio-construtivistas e na ideia de que a aprendizagem é efetuada através de um processo natural. Processo este que se inicia por volta dos 2 anos, e onde através dos vários ambientes comunitários a que as crianças estão expostas, se inicia um contacto com a linguagem escrita através de anúncios, livros, legendas, entre outras formas escritas. Desta forma as crianças elaboram hipóteses sobre os usos, funcionamento e propriedades formais da linguagem escrita (Silva, 2003).

1.3.2. Funcionalidade da Linguagem Escrita

Com a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita a criança vai adquirir razões para querer aprender a ler e a escrever, num processo a que se chama *projeto pessoal de leitor/escritor* (Machado, 2008).

Segundo Alves Martins e Niza (1998), o interesse que a criança apresenta em relação à linguagem escrita pode variar consoante a qualidade, frequência e valor das atividades de leitura/escrita, que são desenvolvidas pelos que convivem com a criança. A criança vai-se apropriando das funções que a escrita pode desempenhar e vai percebendo que cada uma delas corresponde a um determinado tipo de texto, que por sua vez corresponde a um determinado suporte com o seu próprio conteúdo e função. Segundo Alves Martins e Niza (1998), as seis funções da linguagem escrita são:

- Ler/escrever para obter/comunicar uma informação de carácter geral - texto informativo (ex: jornais, revistas, etc.);
- Ler/escrever para obter/memorizar uma informação precisa ou dados concretos – texto enumerativo (ex: índice, lista telefónica, etc.)
- Ler/escrever para seguir/dar instruções – texto prescritivo (receitas de cozinha, instruções de construção de um objeto, etc.)
- Ler/escrever por prazer e sensibilidade estética – texto literário (ex: histórias, poesias, etc.)
- Ler/escrever para aprender/estudar e partilhar conhecimentos – texto expositivo (ex: livro temático, enciclopédia, etc.)
- Ler para rever um escrito próprio, não se apresenta como nenhum tipo de texto, mas é uma ação que acontece sempre após a produção escrita.

1.3.3. Aspectos Figurativos e Conceptuais da Linguagem Escrita

Segundo Fijalkow (1993, citado por Alves Martins & Niza, 1998), os aspetos figurativos que vão influenciar a aprendizagem da escrita, são:

- Características formais de um ato de leitura – distinção entre olhar e ler, leitura em voz alta e leitura silenciosa (Ferreiro & Tuberosky, 1984, citados por Machado, 2008);
- Característica formal do material de leitura – critérios utilizados pelas crianças para determinar se um texto serve ou não para ler (Alves Martins & Niza, 1998);
- Características e convenções do universo gráfico – diferenciação entre letras, números, sinais de pontuação, texto, imagem e direccionalidade da leitura/escrita (Ferreiro & Tuberosky, 1984, citados por Machado, 2008);
- Termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita – conhecimentos dos termos letra, número, palavra, frase, linha, título, autor da história e direccionalidade da leitura/escrita (Fijalkow, 1989,1993, citado por Alves Martins & Niza, 1998);
- Regras convencionais – linearidade, unidireccionalidade, espaços entre palavras (Tolshinsky-Landsmann & Levin, 1985; Mata, 1988, citados por Alves Martins & Niza, 1998).

Os outros aspetos, a ter grande influência no ensino da escrita, são os aspetos conceptuais, onde muito contribuíram estudos como os de Alves Martins (1993, 1994, 1996), Alves Martins e Mendes (1987), Besse (1990, 1993, 1995), Chauveau e Ragozas-Chauveau (1989, 1994), De Goes e Martlew (1983), Ferreiro e Gomes Palacio (1988), Fijalkow (1993), Luria (1983), Mata (1988, 1995), Mendes (1985), Sulzby (1985) citados por Alves Martins e Niza (1998). Através dos estudos supracitados foram descritos quatro níveis de escrita:

- Escrita pré-silábica – A criança utiliza letras, pseudoletas e números para escrever e quando escreve frases, a criança não apresenta espaços entre as palavras e a quantidade de grafemas utilizados para escrever uma palavra ou frase próxima. As crianças fazem uma leitura global e indicam as palavras de uma frase de forma vaga ou podem mesmo recusar-se a fazê-lo. Não existe verbalização da escrita nem antes nem durante a produção escrita.
- Escrita Silábica – Neste tipo de escrita a criança utiliza uma letra para representar uma sílaba, variando as letras da mesma palavra e de palavra para palavra. Para escrever uma frase pode escrever silabicamente todas as palavras sem as separar ou utilizar

uma letra para representar uma palavra. A mesma palavra, por vezes é escrita de forma diferente, consoante o momento em que aparece na frase. A leitura que faz das palavras, assim como das frases é silábica, e pode existir coerência quando se pede para assinalar determinadas palavras na frase.

- Escrita com fonetização – A criança ainda apresenta uma escrita silábica, no entanto a escolha das letras para representação das sílabas deixa de ser aleatória.
- Escrita alfabética – A criança já escreve praticamente uma letra por cada fonema, em que esta escrita só não é completamente correta face à ausência de conhecimento das regras ortográficas.

Foram ainda descritos em relação à leitura, três níveis de apropriação. A *leitura icónica*, onde a criança se refere ao texto da mesma forma que à imagem. A *hipótese do nome*, em que a criança considera o texto como uma etiqueta da imagem e o *tratamento linguístico da mensagem escrita*, em que a criança faz uma correspondência termo a termo entre as unidades gráficas e as unidades sonoras (Alves Martins & Niza, 1998).

1.3.4. Concepções sobre a Linguagem Escrita e a Aprendizagem da Leitura

A base de um sistema de escrita alfabética é o princípio de que as unidades mínimas gráficas representem as unidades mínimas sonoras nas palavras, ou seja, os grafemas representem os fonemas. Esta correspondência grafo-fonémica faz com que crianças tenham a capacidade de ler palavras familiares, não familiares ou até mesmo pseudopalavras (Cardoso-Martins, 1995).

Esta autora (1995) revela ainda, que muitas crianças iniciam o reconhecimento de palavras e a formação de leitura, antes de terem atingido a compreensão do sistema alfabético e o domínio das suas regras de correspondência grafema-fonema. Esta fase é denominada por logográfica, onde a criança será capaz de dominar um repertório limitado de palavras.

A ideia de que este tipo de leitura (logográfica) se desenvolve através da utilização de pistas visuais, como o tamanho de palavra, letra ou grupo de letras específico era apoiada por pesquisadores ingleses e americanos nas décadas de 70 e 80, mas perdeu alguma força devido

ao facto de se circunscrever a um vocabulário bastante restrito (Bradley & Bryant, 1980; Gough & Hillinger, 1980; Seymour & Elder, 1986, citados por Cardoso-Martins, 1995).

Alguns investigadores estudaram as Concepções sobre a escrita, presente no meio ambiente. Um estudo importante reporta-se a Ferreiro e Teberosky (1980, citado por Alves Martins, 1996), que trabalharam com crianças de 4, 5 e 6 anos de níveis socioeconómicos contrastados, de forma a perceber como as crianças identificavam atos de leitura, as relações estabelecidas entre o conteúdo escrito e se conseguiam diferenciar as características da linguagem escrita das da linguagem oral. Neste estudo verificou-se que os jornais são o meio de suporte mais conhecido pela generalidade, enquanto os livros de histórias são fundamentalmente conhecidos pelas crianças de classe média.

Segundo um estudo de Ferreiro et al. (1980, citado por Alves Martins, 1996), com a amostra semelhante, os autores pretenderam avaliar as Concepções das crianças sobre aspetos formais do grafismo. Os resultados permitiram mostrar que a generalidade das crianças de 5 anos e todas as de 6 anos de ambos os estratos sociais realizam a organização do conteúdo gráfico segundo dois critérios: o de que a quantidade e a diversidade de caracteres, aceitando os cartões que são constituídos por mais de duas letras e que não tenham letras repetidas, rejeitando aqueles que consideram ter poucas letras e/ou letras iguais.

Num estudo realizado em Portugal com uma amostra semelhante à do estudo anterior, Alves Martins (1989, citada por Alves Martins, 1996), avaliou 72 crianças portuguesas de 5 anos, com o propósito de verificar quais os critérios por elas utilizados para aceitar ou rejeitar os cartões como sendo “bons” ou “maus” para ler. A autora verificou que a variedade de letras é o critério mais referido pelas crianças como sendo a condição para a aceitação da legibilidade dos cartões. Verificou-se ainda, que este critério estará acompanhado do critério quantidade de letras, no qual se destacou por ser o segundo critério mais referido pelas crianças.

É importante reter que as classes sociais mais desfavorecidas mostraram resultados inferiores nos estudos realizados por Downing, Ollila e Oliver (1979, citado por Alves Martins, 1996) e Ferreiro et al. (1980, citado por Alves Martins, 1996). Este fato pode justificar-se pelas práticas em torno da leitura/escrita, se tornarem de extrema importância para o desenvolvimento do conhecimento precoce da leitura/escrita.

Num estudo levado a cabo por Fijalkow (1989/1993, citado por Alves Martins, 1996), que utilizou um teste idêntico ao usado neste estudo, investigou-se dois grupos de crianças. Um dos grupos do ensino pré-escolar e o outro do 1º ano de escolaridade, analisando o

domínio de um conjunto de termos utilizados na aprendizagem da leitura, como os da direccionalidade da leitura/escrita, letra, número, palavra, frase, linha, título e autor de uma história. Os resultados mostraram que 40% das crianças do ensino pré-escolar consegue ter sucesso, o que revela um certo conhecimento acerca deste domínio. Este domínio aumenta nas crianças do 1º ano, em que 65% destas revela assertividade nas respostas.

Capela Martins (1989, citado por Alves Martins, 1996) analisou os aspetos técnicos e convencionais da linguagem escrita, num grupo de crianças do ensino pré-escolar, onde para além de outras provas, utilizou o teste de linguagem técnica da leitura/escrita, semelhante ao utilizado no presente estudo. No que concerne aos resultados obtidos neste teste, a média obtida por estas crianças no teste de 34 itens, cotados com 1 ponto cada, foi de 10,75, tendo o número de respostas corretas variado entre 6 e 22. Em que as maiores dificuldades encontradas foram na distinção entre letras maiúsculas e minúsculas e na noção de frase, que é frequentemente confundida com a de palavra e de linha. Por outro lado, os conceitos mais assimilados mostraram ser os de letra e número, não obstante alguma confusão entre eles (Alves Martins, 1996).

Existe a teoria de que a aprendizagem da escrita apresenta como núcleo principal o envolvimento ativo das crianças na sua própria aprendizagem, onde o jogo pré-escolar seja expressivo para o seu desenvolvimento conceptual e linguístico (Goodman, 2003).

Segundo Goodman (2003), existem três princípios de desenvolvimento da escrita: o primeiro é que os princípios funcionais se desenvolvam à medida que a criança resolva o problema de como escrever e para quê escrever, o que sugere a dependência das necessidades da criança; o segundo é que o princípio linguístico se desenvolve à medida que a criança vai resolvendo o problema de como a linguagem escrita está organizada para ganhar significado numa determinada cultura; e por último, os princípios relacionais desenvolvem-se à medida que a criança resolve o problema de como a linguagem escrita chega a ser significativa.

1.4.Educação Inclusiva

O ponto de partida da inclusão é o de colocar-se de acordo com a sua terminologia, visto que, sendo mais do que um juízo de valor, a inclusão é uma forma de melhorar a qualidade de vida de pessoas. A inclusão visa, num último fim, a equidade (González, 2010).

A educação tem um papel preponderante, ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. A Educação Inclusiva trata de oferecer opções, recursos e permitir uma educação em função das necessidades de cada

indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade a integração escolar (González, 2010).

Segundo Sanches e Teodoro (2006), a experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola (que exclui parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência) ajudou a desencadear o *movimento da inclusão* que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa Escola Inclusiva.

Para proporcionar-se uma Educação Inclusiva, importa apresentar uma Escola Inclusiva. As mudanças nos princípios organizacionais das escolas requerem profissionais que assumam o desejo de ajustar os seus métodos de gestão curricular à natureza das necessidades dos seus alunos. Assim os profissionais de educação deverão alterar, não só a forma como ensinam, mas também o que ensinam (Sands, Kozleski & French, 2000, citado por Serrano, 2005).

A UNESCO (2005) vê a Inclusão como *“uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.”*

A mesma Organização (2005) define a Inclusão com base na *Conferência de Salamanca* em 1994 e refere que este é um movimento ligado a melhorias no sistema de educação como um todo, onde a Inclusão é vista como *“um processo que consiste em atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão no âmbito da educação.”*

Educação Inclusiva não significa educação com baixas representações e expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à rutura das ideias feitas. Para que esta Educação Inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação (Sanches & Teodoro, 2006).

O propósito de uma escola inclusiva é o de criar um sistema educativo que possa ir ao encontro das necessidades dos alunos. O que implica respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, auxiliando desta forma,

a aprendizagem profissional de todos os intervenientes educativos e aumentando a igualdade de oportunidades para obter uma melhoria educativa (González, 2010).

Segundo Stainback e Stainback (1992, citados por González, 2010), as escolas inclusivas caracterizam-se por desenvolver escolas comunitárias de apoio que favorecem a participação de todos os alunos sem qualquer distinção, deixando de lado a intenção de categorização de indivíduos. Os apoios existentes deixam de ser distribuídos por classes especiais, passando o corpo docente a trabalhar em equipa, tendo como objetivo comum o currículo geral, sendo este currículo adaptado às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos. Esta não é uma tarefa fácil exigindo um apoio ao corpo docente e um apoio académico e social ao corpo discente.

Nesta escola, a responsabilidade deve não só residir nos agentes educativos escolares, que devem dispor os meios para satisfazer as necessidades individuais, como também, os profissionais de educação, pais e alunos devem estabelecer um sentido de comunidade e apoio mútuo dentro do sistema normal, para um bom aproveitamento dos meios disponibilizados (González, 2010).

Na escola inclusiva, os que educam os alunos dentro de um sistema único, têm o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades. A realidade de uma sala de aula nesta escola, tem obrigatoriamente de atender não só à diversidade como melhoria da aprendizagem interativa, como também ao respeito pelas diferenças dentro e fora da escola e a adaptação/diversificação do currículo normal. Sendo que o apoio aos alunos tem de ser facultado dentro da aula com uma colaboração entre profissionais escolares e a participação dos pais na planificação educativa (Stainback & OStainback, 1992, citados por González, 2010).

1.4.1. Panorama Português

Em Portugal, foi dado um impulso significativo à educação de alunos com deficiência quando em 1941 foi criado, em Lisboa um Curso para Professores de Educação Especial. Ao mesmo tempo criavam-se em algumas escolas “classes especiais” que acolhiam alunos com vários tipos de deficiências e dificuldades escolares. Depois disto, nos anos 50 e 60 do séc. XX surgem as Associações que procuravam dar um atendimento escolar a diferentes tipos de dificuldades, quer fossem deficiências intelectuais, ou paralisia cerebral, entre outras (Costa & Rodrigues, 1999, citado por Nogueira & Rodrigues, 2010).

Com a revolução a 25 de Abril de 1974, verificaram-se profundas mudanças sociais que influenciaram a Educação em geral e também a Educação Especial. A partir de 1974, e depois de algumas experiências pedagógicas de integração sobretudo com alunos cegos, trabalha-se numa integração mais ampla de alunos com deficiência nas Escolas Regulares. A partir dos anos 70 desenvolve-se uma política de Educação Integrativa com a constituição de equipas de Ensino Especial com professores itinerantes por todo o país (Costa & Rodrigues, 1999, citado por Nogueira & Rodrigues, 2010).

Nesta altura começam a ser criadas cooperativas de ensino que, fruto da aliança entre pais e técnicos, que procuravam proporcionar aos alunos com deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e escolarização. Este movimento designado por CERCIS chegou a ter 100 instituições em todo o país. Com grande influência de movimentos internacionais expressos em documentos como a “Public Law 94-142” nos EUA (1975) ou o “Warnock Report” no Reino Unido (1978), as leis portuguesas passam a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades. O Ministério da Educação assume a partir de 1974 a responsabilidade de educação de crianças com deficiência, mas abrangendo um reduzido número de crianças, o que leva ao desenvolvimento de outras soluções nomeadamente escolas especiais organizadas como Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS) (Nogueira & Rodrigues, 2010).

Atualmente o país rege-se pela legislação publicada em 7 de Janeiro, o Decreto-Lei 3/2008 e que revoga o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto. Com a aplicação da nova legislação a população abrangida pelos serviços de Educação Especial passa a ser definida pelo âmbito proposto na *Classificação Internacional de Funcionalidade* (CIF) da Organização Mundial de Saúde (2007). Estes serviços destinam-se a “crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente”. O mesmo documento circunscreve a Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEECP), formalizando a separação entre a Educação Especial e os Apoios Educativos, que prestam atendimento aos restantes alunos com dificuldades escolares (Nogueira & Rodrigues, 2010).

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Caracterização do Projeto

Para as investigações em estudos teóricos com tendência interventiva e transformadora que surgem no campo da educação educativa, a “metodologia de Investigação-Ação” tem sido vastamente utilizada. Esta metodologia é caracterizada por se adequar aos estudos na área das ciências educativas, visto que, por um lado se centra na reflexão crítica e, por outro, na atitude operacional de práticas que acabam por ser o ponto de partida para poderem surgir novas teorias (Almeida, 2001).

Segundo Halsey (1972, citado por Sousa, 2009) a Investigação-Ação corresponde à intervenção dentro de uma sala de aula, através da realização de um exame minucioso dos efeitos dessa intervenção. Este tipo de investigação baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer de ações pedagógicas, possibilitando, de imediato, intervir em problemas concretos que se colocam neste contexto (Sousa, 2009). O propósito de uma investigação, que é levada a cabo a partir das considerações efetuadas em situações reais, é o de resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico (Carmo & Ferreira, 2008).

A Investigação-Ação constitui-se por quatro fases: a primeira centra-se na identificação da temática ou problemática em questão; a segunda fase na construção do plano de ação a ser realizado; a terceira fase na elaboração da proposta prática do plano e na observação de como este funciona; e a quarta fase na apresentação da reflexão, interpretação e integração dos resultados e na replanificação (Serrano, 1994, citado por Fernandes, 2006). Segundo Santos et al (2004, citados por Fernandes, 2006), a Investigação-Ação é caracterizada por ser um processo de investigação em espiral, ou seja, cíclico destas quatro fases. Tornando-se, desta forma, segundo Matos (2004, citado por Fernandes, 2006, p75), *“uma espiral de planeamento, ação e busca de fatos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção”*.

Tendo em conta as características e propósito deste projeto, a metodologia de Investigação-Ação, foi selecionada. Esta escolha teve por base não só o cariz interventivo desta metodologia, mas também o seu processo em espiral, que permite uma eficaz avaliação do programa implementado.

Depois de realizada a Intervenção utilizando a Investigação-Ação, pretende realizar-se um Estudo Experimental, para a análise das correlações entre a Consciência Fonológica, o

Vocabulário e Conceitos sobre a Linguagem Técnica de Leitura e Escrita. Assim como a análise da relação entre as Avaliações da Consciência Fonológica antes (1ª avaliação) e depois (2ª avaliação) de ser aplicado um Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica.

As investigações podem ser classificadas quanto ao propósito e quanto ao método que utilizam. A classificação quanto ao propósito é baseada na aplicabilidade dos resultados e na generalização dos mesmos, ao passo que na classificação quanto ao método o autor baseia-se num determinado método ou estratégia característico.

Segundo Fortin (2003), as investigações do Tipo Experimental têm o objetivo de estudar as relações de causalidade entre dois grupos, numa situação controlada pelo investigador, onde é manipulada a variável independente, o treino da Consciência Fonológica num grupo e ausência de treino noutro grupo, e são avaliadas as repercussões nas variáveis dependentes, como nas aptidões da leitura e escrita, na Consciência Fonológica e no Vocabulário.

Desta forma, o presente estudo utiliza a Investigação-Ação, quanto ao propósito de intervenção e utiliza uma Investigação Experimental, quanto ao método utilizado para analisar as relações de causalidade entre os grupos.

2.2.Problemática e Questão de Partida

Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004) identificaram, através de dados empíricos, a Consciência Fonológica, o Vocabulário, a memória fonológica, o sequenciamento e a aritmética, como habilidades cognitivas capazes de predizer desempenhos ulteriores em leitura e escrita,

Existem diversos modelos hipotéticos sobre as relações entre a Consciência Fonológica e a aprendizagem da leitura. A perspectiva de que a Consciência Fonológica é um pré-requisito da aprendizagem da leitura e escrita é assumida por vários autores (Bradley & Bryant, 1991; Bryant & Bradley, 1987; Liberman & Shankwailer, 1989; Mann, 1984; Wagner & Torgesen, 1987, citados por Silva, 2003).

Segundo Bryant, Bradley, Maclean, e Crossland (1990) a aprendizagem da leitura e da escrita requer a análise da produção oral. Sendo esta competência de extrema importância para a compreensão do sistema escrito, a Consciência Fonológica apresenta-se como um conceito fundamental para se abordar a relação entre a linguagem oral e escrita. A relevância das Concepções sobre Escrita para a aprendizagem formal da leitura e escrita é enfatizada por Alves Martins (1996, p. 139), “*as conceptualizações sobre as relações entre a linguagem*

escrita e linguagem oral que as crianças constroem antes da entrada para a escola primária, jogam um papel importante na aprendizagem da leitura, sendo um bom preditor da leitura”.

O presente estudo pretende aprofundar todas estas premissas que parecem estar intimamente ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita procurando a resposta às seguintes questões: “Que relação existe entre a Consciência Fonológica, o domínio de Vocabulário e Concepções sobre e escrita em crianças do ensino pré-escolar?” e “Será que a Consciência Fonológica é passível de ser melhorada através de treino?”.

2.3.Objetivos do Estudo

Segundo Fortin (2003), o objetivo de um estudo indica o “porquê” da investigação, através de um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da pesquisa.

2.3.1. Objetivos Gerais

O estudo em questão tem como objetivos, investigar a relação entre Consciência Fonológica, Vocabulário e Concepções sobre Escrita em crianças do ensino pré-escolar e verificar se a Consciência Fonológica é passível de ser melhorada com o treino.

2.3.2. Objetivos Específicos

Para responder às variadas especificações dos objetivos e orientar a investigação, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Aferir se os níveis de Consciência Fonológica das crianças no ensino pré-escolar estão associados às Concepções sobre a Escrita, avaliados a partir dos resultados da Prova de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita, antes e após um Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica, para o Grupo de Intervenção, e antes e após 12 semanas sem intervenção, no Grupo de Controlo;
- Verificar de que forma a Consciência Fonológica está associada aos resultados das provas de Vocabulário, antes e após um Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica, para o Grupo de Intervenção, e antes e após 12 semanas sem intervenção, no Grupo de Controlo;
- Avaliar se o treino da Consciência Fonológica em crianças em ensino pré-escolar produz ganhos nas habilidades de Consciência Fonológica.

2.4. Variáveis

As variáveis que influenciam a análise das relações em estudo são as seguintes:

- Variáveis Nominais: habilitações do pai; habilitações da mãe; emprego pai; emprego mãe; histórico de perturbação auditiva do aluno; histórico de perturbação da linguagem do aluno; histórico de acompanhamento em Terapia da Fala;
- Variáveis Quantitativas: idade do aluno (meses); idade do pai (anos); idade da mãe (anos); resultados da prova de Vocabulário-1ª avaliação; resultados da prova de Vocabulário-2ª avaliação; resultados da prova de Consciência Fonológica-1ª avaliação; resultados da prova de Consciência Fonológica-2ª avaliação; Teste de Linguagem Técnica de leitura e escrita.

Variáveis Independentes:

- Aplicação ou não do Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica.

Variáveis Dependentes:

- Consciência Fonológica, avaliada através da Bateria de Provas Fonológicas;
- Vocabulário, avaliado através da Prova de Vocabulário do TALC;
- Concepções sobre Escrita, avaliadas pela Prova de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita.

2.5. Hipóteses

H₁- Os resultados nas Provas de Consciência Fonológica, Vocabulário e Linguagem Técnica de Leitura e Escrita correlacionam-se entre si.

H₂- Os resultados nas Provas de Consciência Fonológica podem ser melhorados através de treino.

2.6. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa de Dados

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) a fase da elaboração de instrumentos capazes de recolher ou produzir informação, pode realizar-se de duas formas, a observação direta, quando esta é realizada pelo investigador; e a indireta, quando a informação é recolhida através de outro sujeito.

Para a realização da observação são necessárias três operações, primeiro constrói-se o instrumento capaz de produzir todas as informações necessárias para testar as hipóteses postuladas no estudo. Depois, testa-se o instrumento de observação de modo a que este seja perceptível e claro, e por último, a fase da recolha dos dados, que se executa com a aplicação dos instrumentos selecionados (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Como métodos de recolha de dados utilizados nesta investigação apresentam-se a Pesquisa Documental, a Entrevista, a Ficha de Caracterização, a Bateria de Provas Fonológicas, a Prova de Vocabulário do Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC) e Prova de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita.

- **Pesquisa Documental**

Segundo Bardim (2009), a pesquisa documental é uma fonte de informação extremamente útil, quando sujeita a subsequente análise documental. Esta análise tem como objetivo a transmissão para outra forma os conteúdos analisados. No presente estudo, com a pesquisa documental procurámos recolher toda a informação disponível para uma melhor caracterização dos grupos.

- **Entrevista**

A entrevista distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais da comunicação humana, permitindo ao investigador retirar informações e elementos de reflexão importantes para o estudo em curso. Esta técnica tem como principal objetivo encontrar respostas não acessíveis através da pesquisa documental, apresentando como vantagens a economia de tempo e energia, com o recurso a informadores qualificados da população que se pretende conhecer (Carmo & Ferreira, 2008).

Realizou-se uma entrevista às Educadoras de Infância responsáveis por cada grupo (Cf. Apêndice I e II) no momento anterior à primeira avaliação, de forma a recolher toda a informação disponível para uma melhor caracterização dos grupos.

- **Ficha de Caracterização**

A Ficha de Caracterização (Cf. Apêndice III) foi elaborada com base na literatura e na experiência do investigador, com o objetivo de recolher informações de histórico pessoal, familiar e clínico. Foi preenchida através da consulta dos dados das fichas dos alunos e com a autorização dada pelo Educador, no primeiro momento de avaliação.

- **Bateria de Provas Fonológicas**

A Bateria de Provas Fonológicas (Cf. Anexo I) pretende avaliar os níveis de Consciência Fonológica. Esta prova tem como objetivo avaliar a capacidade infantil de explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e dos fonemas. Esta prova é constituída por seis subtestes: classificação com base na sílaba inicial (14 itens), classificação com base no fonema inicial (14 itens), supressão da sílaba inicial (14 itens), supressão do fonema inicial (24 itens), análise silábica (14 itens), análise fonémica (14 itens), sendo que cada um destes itens é apresentado com suporte figurativo. A bateria contempla tarefas de: a) classificação, onde a criança deverá categorizar duas palavras alvo/ em quatro, segundo um critério silábico ou fonémico; b) manipulação, onde a criança tem de eliminar uma sílaba ou fone de uma palavra apresentada oralmente; c) segmentação, onde o sujeito deverá pronunciar isoladamente os fones ou sílabas de palavras apresentadas oralmente. Cada resposta correta é cotada com um ponto, assim sendo, os resultados totais da prova podem variar entre 0 a 94, em que 0 significa fraco nível de Consciência Fonológica e 94 significa excelente nível de Consciência Fonológica (Silva, 2002). Esta bateria foi utilizada na 1ª e 2ª avaliação (após intervenção no grupo experimental e após as mesmas semanas sem intervenção no Grupo de Controlo).

Na Tabela 1 apresentam-se as médias, desvios-padrão e consistência interna de cada subteste da Bateria de Provas Fonológicas no primeiro momento de avaliação para os dois grupos (Silva, 2002).

Tabela 1 - Médias, desvios-padrão e consistência interna de cada subteste da Bateria de Provas Fonológicas.

Sub-escalas	Média	Desvio-Padrão	α
Class. Sílabas Iniciais (nº de itens = 14)	10.4	2.98	0.77
Class. Fonema Inicial (nº de itens = 14)	6.6	2.47	0.64
Supressão Sílabas Iniciais (nº de itens = 14)	6.7	4.33	0.89
Supressão Fonema Inicial (nº de itens = 24)	4.7	6.02	0.94
Análise Silábica (nº de itens = 14)	11.7	2.17	0.70
Análise Fonémica (nº de itens = 14)	1.0	1.33	0.58

A consistência interna do total da escala é de 0.91 (α : Alfa de Cronbach)

A Bateria de Provas Fonológicas serviu para identificar as habilidades de Consciência Fonológica das crianças em estudo, sendo este teste também indicado à aplicação em crianças do ensino pré-escolar.

- **TALC**

Para avaliar o Vocabulário de ambos os grupos utilizámos o Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua Kay & Tavares, 2006), que pretende avaliar as capacidades linguísticas das crianças dos dois anos e seis meses aos seis anos. O TALC (Cf. Anexo II) divide-se em duas partes, a primeira avalia a compreensão e a segunda avalia a expressão. Para avaliar a compreensão são realizadas provas de: identificação de objetos e imagens; compreensão de relações semânticas de duas e três palavras; e compreensão de frases complexas. Quanto à expressão é testada através da: nomeação de objetos e imagens; justificação de frases absurdas; aplicação de constituintes morfosintáticos; da revelação de intenções comunicativas.

No presente estudo apenas foi realizada a prova de Vocabulário do TALC, sabendo que o Vocabulário corresponde ao conjunto de palavras que o indivíduo aprende. Esta prova subdivide-se em duas provas distintas: Vocabulário compreensivo e Vocabulário expressivo. Na prova de compreensão é testada a compreensão de 12 nomes representados por 12 objetos de uso diário e pela compreensão de 8 pranchas com imagens representando objetos, ações e atributos em 24 itens. Enquanto na prova de expressão é avaliada a capacidade de nomeação de 12 objetos de uso diário e a capacidade de nomeação de 6 pranchas com imagens representando objetos, ações e atributos em 18 itens.

O TALC foi validado para crianças dos 2 anos e meio aos 6 anos, podendo por isso ser aplicado a crianças do ensino pré-escolar.

Na cotação do teste, deve ser necessário repetir-se a pergunta uma vez, se a criança não responder em 10 segundos cota-se 0 e passa-se ao item seguinte. Cada item é cotado com 0, se a resposta não for correta e 1 quando a resposta é acertada. As pontuações variam entre 0 e 66, onde 0 significa fraco conhecimento e produção de Vocabulário e 66 significa excelente conhecimento e produção de Vocabulário

O TALC foi utilizado na 1ª avaliação e 2ª avaliação (após intervenção no grupo experimental e após as mesmas semanas sem intervenção no Grupo de Controlo).

Na Tabela 2 apresentam-se as médias, desvios-padrão e consistência interna de cada Prova de Vocabulário do TALC, onde a média do total de Vocabulário é 64.89 (Sua Kay & Tavares, 2006).

Tabela 2 - Médias, desvios-padrão e consistência interna de cada Prova de Vocabulário do TALC

Provas		Média	Desvio-Padrão	α
Total do Vocabulário Compreensivo	Objetos	12.00	0.00	0.71
	Imagens de Objetos	23.58	0.98	
Total do Vocabulário Expressivo	Objetos	11.82	0.39	0.77
	Imagens de Objetos	17.49	0.88	

(α : Alfa de Cronbach)

- **Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita**

A Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (Alves Martins, 1996) tem como objetivo a avaliação dos conhecimentos transmitidos, quer de forma social, quer na escola, sobre o Vocabulário técnico da linguagem escrita, assim como a capacidade da sua discriminação. É uma prova que se destina a crianças de idade pré-escolar.

Esta prova foi inicialmente construída por Ayers et al. (1977, citados por Alves Martins, 1996) como uma das formas de medir a clareza cognitiva. Foi mais tarde traduzida para Francês e teve uma primeira adaptação em França realizada pela *Équipe Universitaire de Recherches en Éducation et Didactique* da Universidade de Toulouse-le Mirail em 1987, e mais tarde uma segunda adaptação realizada por Fijalkow (1989, citado por Alves Martins, 1996).

Esta prova é constituída por 23 itens que pretendem avaliar o conhecimento dos termos da linguagem técnica de leitura/escrita. Cada item está avaliado em 1 ponto, sendo que a prova tem a pontuação máxima de 23, sendo a pontuação de 0 indicativa de fracas Concepções sobre linguagem escrita, ao passo que a pontuação de 23 é indicativa de excelentes Concepções sobre linguagem escrita. Os vinte e três itens avaliam o conhecimento dos termos técnicos de «número», «letra», «palavra», «frase», «nome próprio», «título de uma história», «linha» e «história escrita». Com a aplicação desta prova (Cf. Anexo III) pretendemos conhecer quais são as Concepções sobre a linguagem escrita que estas crianças apresentam. No estudo, é aplicado na 2ª avaliação (após intervenção, no grupo experimental, e após 12 semanas, no Grupo de Controlo sem intervenção).

2.7.Procedimento para a Recolha e Análise de Dados

A primeira fase de recolha e análise de dados iniciou-se com o Pedido de Autorização aos jardins de infância (Cf. Apêndice IV e Apêndice V) onde foi realizado o estudo (Espaço A Criança e Nascer do Sol – duas IPSS do Município de Loures). Depois de aceites os pedidos endereçados aos jardins de infância (Cf. Anexo V e Anexo VI), foram entregues os Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação (Cf. Apêndice VI e Apêndice VII) acompanhados de uma breve descrição do estudo em questão, o Consentimento Informado (Cf. Apêndice VIII), assim como a Ficha de Caracterização da Criança (Cf. Apêndice III).

Após terem sido concedidas as autorizações dos jardins de infância e preenchidas as fichas de caracterização pelos pais, iniciou-se a segunda fase da investigação com a avaliação de ambos os grupos (Espaço A Criança - Grupo de Intervenção; Nascer do Sol – Grupo de Controlo) com a Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002) e a Prova de Vocabulário do TALC (Sua Kay & Tavares, 2006).

Na terceira fase, aplicou-se durante 12 semanas o Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica através do modelo formal misto de reeducação da dimensão fonético-fonológica de Rosa Lima e realizaram-se as entrevistas às Educadoras de Infância responsáveis pelos grupos intervenientes no estudo.

Na quarta fase, passadas 12 semanas da avaliação inicial (1ª avaliação), efetuou-se a avaliação final (2ª avaliação) de ambos os grupos com a Bateria de Provas Fonológicas, a Prova de Vocabulário e nesta avaliação final testou-se também as Concepções de leitura e escrita através da Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita de Margarida Alves Martins.

Após recolhidos todos os dados relativos ao estudo, fez-se uma análise descritiva das variáveis em estudo, assim como as correlações pertinentes para dar resposta à pergunta de partida deste estudo.

2.8.Tratamento de Dados

Os dados foram tratados através do programa estatístico SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 17.0 for Windows (SPSS, Inc, Chicago, IL, USA) e foi feita uma análise descritiva e inferencial dos dados (Cf. Apêndice IX). Na análise descritiva identificaram-se as frequências e as medidas de tendência central e de dispersão. Para a realização da análise inferencial, utilizaram-se testes não-paramétricos, dado que não se verificou uma distribuição normal e homogeneidade de variâncias. A normalidade dos dados

foi verificada através do teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de *Lilliefors*, quando a amostra era superior a 30 e através do teste de *Shapiro-Wilk* quando a amostra era inferior a 30 indivíduos (Pestana & Gagueiro, 2000). Para analisar a correlação entre os resultados da Prova de Vocabulário, os resultados da Bateria de Provas Fonológicas e o Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita foi usado o Coeficiente de Correlação de *Spearman* (Pestana & Gagueiro, 2000). Para avaliar as diferenças entre resultados da 1ª e 2ª Avaliação da Consciência Fonológica foi usado o teste de *Wilcoxon*. O nível de significância adotado para a estatística inferencial foi de 5%.

3. CARACTERIZAÇÃO DA ENVOLVÊNCIA EDUCATIVA DO ESTUDO

3.1.O Grupo de Intervenção (GI) - “Já sou Grande”

A informação contida neste item foi obtida através de algumas técnicas de recolha de dados atrás referidos e através de uma entrevista com a Educadora de Infância responsável pelo grupo.

O grupo com o qual foi realizada a intervenção, é o grupo da sala designada pela instituição “Já sou grande” e é constituído por vinte e duas crianças, quinze rapazes e sete raparigas, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos e nove meses, nascidas nos anos de 2006 e 2007.

Neste grupo estão incluídas seis crianças ao abrigo do Programa de Integração na comunidade portuguesa do Conselho Português para os Refugiados (CPR). As suas nacionalidades são República do Congo, Albânia, Quênia, Afeganistão, Irão e Eritreia.

Das vinte e duas crianças deste grupo, seis delas já foram ou são acompanhadas em Terapia da Fala em regime de voluntariado.

De forma a obter mais informação sobre o grupo e práticas do mesmo, foi efetuada uma entrevista à Educadora responsável pelo Grupo (cf. Apêndice I). A Educadora responsável pelo Grupo de Intervenção é Educadora de Infância há 9 anos, no entanto é o primeiro ano que está neste jardim de infância e responsável por este grupo. O gosto pelas crianças fê-la escolher esta profissão, estando neste momento contente com as condições em que desempenha a atividade. A Educadora do Grupo de Controlo acha bastante importante o trabalho fonológico e em leitura e escrita com crianças da faixa etária deste grupo, no entanto, tem pouca experiência de trabalho nesta área. Na sua opinião, este grupo é constituído na sua

generalidade por crianças bastante afetuosas e sociáveis, no entanto, refere que algumas delas se mostram bastante reservadas. Revela ainda que estas crianças apresentam a nível linguístico, em geral, um vocabulário rico, havendo no entanto crianças que necessitam de ajuda especializada. Na perspetiva desta Educadora, o trabalho de parceria com um Terapeuta da Fala é apontado como benéfico para as crianças, pois têm um conhecimento específico sobre a linguagem que complementa a intervenção dos educadores de infância.

- **Contexto Escolar**

A informação contida neste item, foi obtida através de algumas técnicas de recolha de dados atrás referidos, juntando a uma conversa com a diretora pedagógica e através do *website* oficial do Espaço “A Criança” (http://www.refugiados.net/a_crianca/acrianca.htm).

O espaço onde decorreu a intervenção do estudo é o Espaço “A Criança”, uma creche/jardim de infância integrada no Conselho Português para os Refugiados (CPR), uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) que apoia os requerentes de asilo e refugiados no acolhimento e integração na sociedade portuguesa.

O Espaço “A Criança” tem como objetivo oferecer um local único de convívio entre crianças das mais diversas origens, estimulando atitudes positivas em relação à multiculturalidade. Este Espaço está aberto a todas as crianças, funcionando com uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Tem uma creche, onde recebe crianças até aos 2 anos, e tem 3 salas de Jardim de infância: a sala “Já sei andar”- 2 e 3 anos; a sala “Eu e os meus amigos” – 3 e 4 anos; e por último, a sala de pré-escola, onde vai ser efetuada a intervenção, a sala “Já sou grande” – 4 e 5 anos.

O Espaço “A Criança” tem ainda no seu território físico, um ginásio interno, um refeitório, um campo sintético e um parque infantil, ambos descobertos.

A promover esta dinâmica de ensino e multiculturalidade estão quatro Educadoras de Infância, quatro Auxiliares de Educação, duas Cozinheiras, uma Rececionista, uma Empregada de Limpeza também elas provenientes de diversas origens.

Para a dinamização do espaço, foi criado um sistema de partilha de espaços e atividades entre os vários grupos etários. É também proporcionado a crianças não integradas na instituição, a frequência de atividades pontuais no Espaço “A Criança”. Atividades com a denominação de “Uma manhã na escola” e “Mais descobertas” têm como propósito, proporcionar experiência de creche/jardim de infância a crianças que ainda não se frequentam estes estabelecimentos.

Esta Creche/Jardim de Infância tem como valores favorecer relações positivas que ajudem as crianças a sentirem-se valorizadas e a absorver melhor as experiências de cooperação e aprendizagem com os seus pares. Favorece também as relações positivas entre Educadores e Encarregados de Educação, aspetos fundamentais para a construção de um ambiente favorável e estimulante para o desenvolvimento dos educandos. Os Encarregados de Educação podem acompanhar diariamente os seus educandos através de ferramentas *online* disponibilizadas no *website* oficial atrás referido.

Para envolver a comunidade no desenvolvimento infantil, o Espaço “A Criança” promove apoio às famílias através de Sessões de Informação, Workshops, Organização de festas, entre outros serviços.

3.2.O Grupo de Controlo (GC) - “Nascer do Sol”

A informação contida neste item foi obtida através da recolha de dados por pesquisa documental e através de uma Entrevista à Educadora de Infância responsável pelo grupo.

O grupo chamado de “controlo” é o grupo da sala “Nascer do Sol” e conta com vinte e quatro crianças, catorze rapazes e dez raparigas com idades compreendidas entre os cinco e dois meses e os seis anos e um mês, todas nascidas no ano de 2006.

De forma a obter mais informação sobre o grupo e práticas do mesmo, foi efetuada uma entrevista à Educadora responsável pelo Grupo (cf. Apêndice II). A Educadora responsável pelo Grupo de Controlo é Educadora de Infância há 27 anos, estando nos quadros do Centro Popular Infantil há 12 anos. Acompanha a maior parte do Grupo há 5 anos, desde a sala dos 1-2 anos. Escolheu a profissão de Educadora de Infância por ser um sonho de criança, e está neste momento satisfeita com as condições em que exerce a profissão. Durante a sua formação profissional obteve pouca informação acerca da intervenção em fonologia e leitura e escrita, no entanto, reconhece que são áreas bastante importantes para o desenvolvimento das crianças nesta fase escolar. Na sua opinião, a nível social, a maioria do grupo é de estrato social médio e apresenta um nível linguístico normal para a sua faixa etária. Apesar do pouco contato com Terapeutas da Fala, reconhece que as crianças que têm apoio destes profissionais melhoram linguisticamente, sendo estes importantes para os jardins de infância.

- **Contexto Escolar**

A informação contida neste item foi obtida através de algumas técnicas de recolha de dados atrás referidos e a uma conversa com a diretora pedagógica.

O espaço onde decorreu as avaliações do Grupo de Controlo é o Centro Popular Infantil - Nascer do Sol, um jardim de infância com 3 salas, sala dos 3-4 anos, sala dos 4-5 anos e sala dos 5-6 anos. Em cada sala existe uma Educadora de Infância e uma auxiliar de Educação responsáveis pelo grupo. Este espaço ainda contempla um Espaço de Atividades de Tempos Livres que funciona com crianças de qualquer idade e uma cantina. Apresenta ainda uma creche/Jardim de infância com salas desde o berçário até aos 3 anos, na mesma localidade, mas com diferente localização física. As crianças podem, assim, ser acompanhadas desde o berçário até à entrada para o 1º Ciclo nesta instituição.

4. PLANO DE AÇÃO

4.1.Pressupostos Teóricos

O Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica aplicado no Grupo de Intervenção deste estudo teve como base o Modelo Formal Misto de Reeducação da Dimensão Fonético-fonológica (Lima, 2009). Este modelo apresenta os seguintes princípios diretores:

1. Princípio de articulação formal-contextual: articula as estruturas básicas da língua (formal), com o domínio do contexto;
2. Princípio de progressão motricidade global → específica: o caminho a percorrer na intervenção inicia-se ao nível da motricidade global dos órgãos fonoarticuladores e progride para um trabalho de produção específica de fonemas;
3. Princípio de progressão motricidade → representação: a estabilização e organização dos conhecimentos linguísticos permitem a manipulação dos elementos constituintes da língua. Progredindo, assim, para a representação mental dos elementos linguísticos que agrega não só o movimento físico da produção (fonética), como a organização dos agregados sonoros (fonologia);
4. Princípio de progressão léxico → sintaxe: a passagem de tarefas de nomeação para tarefas de produção sintática;
5. Princípio de progressão imitação → autonomia: começa com a imitação de um modelo presente, para chegar a uma produção consciente;

6. Princípio de progressão autonomia → criatividade: neste princípio é expressa a capacidade de produção de enunciados formalmente corretos conjugados com a adequação semântica e pragmática;
7. Princípio de progressão criatividade → reflexão: neste ponto pretende-se fazer emergir o conhecimento consciente da língua, de forma, a ajudar a novos contornos no domínio da língua escrita e oral.

Este modelo de intervenção fonológica (Lima, 2009) implica no treino de competências fonético-fonológicas três blocos fundamentais, que correspondem às diferentes dimensões da atividade humana:

A. Bloco Motor

O trabalho ao nível do bloco motor implica uma atividade de controlo do movimento, sendo que a abordagem da articulação na reeducação linguística, integra não só o componente motor, como também o componente sensorial. Desta forma, a reeducação da motricidade articulatória é efetivada em duas fases:

- Praxias perilinguísticas – correspondem às atividades que impliquem os órgãos periféricos da fala, cujo treino favorece diretamente a articulação dos sons da língua. Ex: Supra e infraversão da língua e lábios;
- Praxias linguísticas – correspondem à articulação propriamente dita, quer por mecanismos de imitação e repetição, quer por mecanismos de automatização do modelo fonético. Ex: Repetição de conjunto de palavras;
- Respiração e tónus (relaxamento);

O treino da respiração e tónus implica atividades como:

- Exercícios respiratórios – uma respiração correta é essencial para uma fonação eficaz. É importante uma boa função impulsionadora, para a vibração ativa das cordas vocais se torne em atividade vocal. São aconselhados exercícios de: consciencialização da função respiratória; reprodução da respiração costo-diafragmática; saúde vocal; sopro e aumento da capacidade pulmonar; controlo pneumofonoarticulatório.
- Exercícios de relaxamento – todos sabem que as crianças são por natureza muito ativas e enérgicas, pelo que, este tipo de exercícios não é de fácil

execução. No entanto, exercícios de relaxamento sob forma lúdica são um auxílio de extrema pertinência, já que, com este tipo de exercícios as crianças têm grandes descargas de tensões, ficando desta forma com uma maior pré-disponibilidade para a receptividade dos conteúdos a implementar. São aconselhados jogos específicos que se baseiam na dualidade ativação-desativação (descontração) e através das quais se pretende a descontração muscular, como: “*O urso dorminhoco*”; “*Amanhece em casa*”; “*Baile das borboletas*”; “*Lenta queda do edifício*”; “*Jogo das estátuas*”; “*O macaco cansado*” (Lima, 2009, pp.234-235);

- Exercícios bucofaciais;

As atividades de motricidade orofacial são de extrema importância para a correta função e destreza muscular que influencia diretamente a articulação de palavras na linguagem oral verbal. Os exercícios propostos centram-se em atividades de motricidade da língua, lábios e mandíbula:

- Destreza lingual – exercícios mioelásticos de: supra e infraversão interna e externa da língua; lateralização interna e externa da língua, rotação da língua, anteriorização e posteriorização da língua.
- Destreza labial – técnicas de ginástica labial passiva e ativa; lateralização dos lábios; forte contração da musculatura labial simulando beijo/sorriso; exercícios de vibração.
- Destreza conjunta dos fonoarticuladores – abertura e encerramento da boca; encher as de ar e passar o ar de uma bochecha para a outra; mastigar ar com a boca cerrada/aberta; abrir a boca e bocejar com gestualidade excessiva

B. Bloco Percetivo

A percepção representa o modo como cada indivíduo capta a informação do meio ambiente e como a interpreta tendo em conta o seu meio envolvente. A percepção humana é um processo automático e inconsciente que interage com a memória e a atenção.

O sistema auditivo periférico por si só não é capaz de analisar a informação captada do meio ambiente, como por exemplo, a fala humana. Desta forma, é necessário recorrer à

capacidade analítica apenas presente nos processos centrais, onde através do Processamento Auditivo, busca os padrões da fala humana baseados em similaridade.

Este complexo sistema é responsável pelos fenómenos comportamentais de localização e lateralização sonora; discriminação auditiva; reconhecimento de padrões auditivos; aspetos temporais da audição; desempenho auditivo na presença de sinais acústicos degradados ou competitivos (American Speech – Language – Hearing Association – ASHA, 1996, citado por Lima, 2003).

O processo de aquisição da linguagem falada baseia-se na capacidade de diferenciação de sons, sequenciação e organização de cadeias sonoras que configuram significados. Se uma criança tem dificuldade em distinguir conjuntos sonoros da língua, então poderá ter a sua produção verbal também afetada.

A reeducação do bloco percetivo tem em vista a melhoria das funções percetivas de identificação, reconhecimento e memorização dos padrões de fala.

- Discriminação auditiva global / discriminação auditiva linguística

A produção de um padrão fonológico correto está dependente da capacidade do indivíduo em representar a palavra num determinado código, num momento adequado e executar a resposta motora correspondente. Desta forma, a produção fonológica não pressupõe apenas a articulação fonémica, já que envolve também a capacidade de discriminar e compreender auditivamente os fonemas

- Atividades globais de discriminação/identificação sonora – identificação de sons fortes e fracos; identificação de sons corporais; identificação da duração dos sons de diversos instrumentos de música; identificação de sons do meio ambiente; identificação de sons provenientes de objetos familiares.
- Discriminação de sons da língua - sílabas – discriminação (igual-diferente) de sons da língua com pontos de articulação distanciados na cavidade oral; discriminação de sílabas da mesma ou diferente categoria de modo, mas com distinto vozeamento; discriminação de sílabas da mesma ou de diferentes categorias de modo, mas com ponto de articulação muito próximo; discriminação de pares mínimos.

- Memória sequencial auditiva

A memória sequencial auditiva é a capacidade de registar sonoridades da língua, agrupando-os em conglomerados sequencialmente organizados, que constituem unidades lexicais às quais se emprega sentido ou significado.

- Atividades de memorização sequencial rítmica – reprodução de estruturas rítmicas, devendo as crianças reconstruir os batimentos e pausas executadas.
- Imitação/memorização verbal de material silábico – reprodução de sílabas por: oposição do ponto de articulação; oposição/igualdade de vozeamento, dentro de cada categoria de modo de articulação; proximidade de ponto articulatorio e diferenciação de vozeamento; conglomerados silábicos que acedem a significado.
- Imitação/memorização verbal de material lexical – imitação sequencial de números com dois, três, quatro e mais unidades; imitação sequencial de números combinados de unidades, dezenas, centenas; imitação sequencial de palavras do mesmo campo semântico, com gradual alargamento do número de elementos; imitação sequencial de dois, três e mais elementos relativos a distintas categorias lexicais.

- Imitação / repetição de modelos segmentados

- Segmentação de enunciados – nestas tarefas deve-se estar atento à manutenção do núcleo de sentido da frase, preservando-se desta forma a compreensão global do enunciado. Deve ainda ter-se em atenção que crianças e adultos farão diferentes segmentações, pelo que o importante será a manutenção do núcleo de sentido.
- Segmentação de palavras – na segmentação das palavras, a ideia é que a sílaba-problema (aquela que a criança tem maior dificuldade em produzir), pode revelar-se ausente, incompleta ou desvirtuada e passar a ocupar o lugar de sílaba acentuada, permitindo que a proeminência da intensidade a torne mais relevante do ponto de vista acústico, logo, de acesso mais facilitado para uma produção modular.

C. Bloco Representacional

Neste bloco de intervenção estão especialmente implicados os seguintes princípios diretores deste modelo: progressão motricidade – representação; progressão fonologia-léxico-sintaxe; progressão imitação – autonomia; progressão autonomia – criatividade; e progressão criatividade – reflexão.

- Identificação de modelos incorretos

Refletir, comparar e selecionar são atributos de carácter cognitivo implicados no processamento de material verbal. O treino destes atributos é determinante para o domínio da língua, especialmente para a automatização de padrões fonológicos, acesso mais simplificado aos mesmos e base da lecto-escrita.

- Apresentação verbal oral de modelos incorretos de palavras referentes a imagens para discernimento sobre a sua veracidade ou falsidade;
- Evocação de antónimos;
- Seleção de palavras num universo de três;
- Detecção de erro lexical.

- Metafonologia

A metafonologia ou Consciência Fonológica como também é conhecida, é a tomada de consciência de que a fala pode ser segmentada, sendo um conjunto de habilidades que vai da simples percepção da extensão da palavra, até à segmentação e manipulação de sílabas e fonemas.

O treino da Consciência Fonológica implica atividades de: isolamento de palavras na frase; descoberta de uma palavra intrusa; ordenação de palavras na frase; identificar a palavra que se repete em duas frases; identificação de palavra/não palavra; longitude de palavra; identificação de rima; contagem do número de sílabas; união de figuras cujos nomes se iniciam pela mesma sílaba; reconstrução de palavra; inversão da ordem das sílabas na palavra; formação de novas palavras a partir da eliminação de sílaba medial de uma palavra; apresentação de sílabas desordenadas; circundar gravuras que contêm o mesmo som; discriminação de igual/diferente em fonemas; e atenção auditiva.

- Integração em contextos discursivos

O momento de integração desenvolve-se essencialmente sobre a progressão, em cada unidade linguística, da repetição à produção autónoma de materiais verbais. Passando da palavra à frase e da frase à produção espontânea.

- Associação de palavras a ações;
- Produção de unidades de dimensão correspondente à frase ou ao enunciado;
- Complexificação sintática que compreende o aumento do número de gravuras com a provocação de orações coordenadas e mais tarde de orações subordinadas.

4.2. Planificação, Realização e Avaliação da Intervenção

4.2.1. Planificação a Longo Prazo (20 sessões)

Tabela 3 – Plano de Intervenção (20 sessões).

Bloco	Área	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
Motor	Respiração e Tónus	1.Melhorar a capacidade Respiratória	1.1.Reconhecer as fases, funções e tipos da respiração	1.1.1.Visualizações de cartazes explicativos sobre as fases, tipos e funções da respiração	1ª Sessão	-Cartazes e cartolinas com o sistema respiratório	-Perguntas finais sobre a respiração -Analisar a percentagem de sucesso da atividade
			1.2.Reprodução da respiração costo-diafragmática	1.2.1.Montagem de esquema sobre a respiração em cartolina			
			1.3.Consciencializar sobre saúde vocal	1.3.1.Visualização de mecanismos de saúde vocal, com explicação dos benefícios			
	Exercícios Bucofaciais	2.Melhorar a capacidade de relaxamento	2.1. Relaxar a musculatura global	2.1.1.Realização do jogo do “urso dorminhoco” e do “macaco cansado”	2ª Sessão	-Ginásio e almofadas	-Escolha aleatória de crianças para exemplificar alguns exercícios aprendidos
			2.2.Relaxar a musculatura dos órgãos fonoarticuladores	2.2.1. Realização de jogos de sons a imitar motos, carros e animais.			
			3.Adequar a Motricidade Orofacial	3.1.Melhorar a destreza lingual	3.1.1.Realização de exercícios em frente a um espelho (Supra e infraversão, interna e externa da língua; lateralização interna e externa da língua)	3ª Sessão	-Ginásio com espelho gigante
3.2.Melhorar a destreza labial	3.2.1.Realização de exercícios em frente a um espelho (supraversão, etc)	4ª Sessão		-Ginásio com espelho gigante -Balões -Copos com água e palhinhas			
	3.3.Melhorar a destreza simultânea das estruturas intervenientes na fala		3.3.1.Realização de jogos de sopro em balões e copos com água				

Bloco		Área	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
Perceptivo	Discriminação Auditiva		4. Identificar sons	4.1. Identificar sons variados (animais/objetos, etc.)	4.1.1. Realização de jogos de identificação de sons a partir de um rádio	5ª e 6ª Sessão	-Rádio -CD -Pictosom -Cartões de Imagens	-Escolha aleatória de crianças para identificação de um som de cada categoria -Analisar a percentagem de sucesso da atividade
			5. Discriminar auditivamente sons da língua	5.1. Discriminar pares mínimos	5.1.1. Realizar jogos de discriminação de imagens, cujos nomes sejam pares mínimos			
	Memória Sequencial Auditiva			6.1. Memorizar sequências sonoras	6.1.1. Reprodução de ritmos com palmas 6.1.2. Reprodução de ritmos com instrumentos musicais	7ª e 8ª Sessão	-xilofone	-Escolha aleatória de crianças para exemplificação de reproduções -Analisar a percentagem de sucesso da atividade
			6. Melhorar a capacidade de memória auditiva	6.2. Imitar sequências de sílabas	6.2.1. Repetição de sílabas com variação de ponto e modo articulatório			
Representacional	Repetição de modelos sonoros segmentados			7.1. Segmentar enunciados	7.1.1. Descrever uma ação segmentando o enunciado (em bocadinhos)	9ª e 10ª Sessão	-Imagens de objetos	
			7. Segmentar enunciados e palavras	7.2. Segmentar palavras	7.2.1. Nomear imagens de objeto “em bocadinhos”			
	Identificação de modelos incorretos			8.1. Reconhecer serros de construção de enunciados	8.1.1. Realizar o Jogo “Pedo o mal falador”	11ª e 12ª Sessão	- Cartões com imagens	-Escolha aleatória de crianças para exemplificação de reproduções
			8. Identificar incorreções no enunciado					
	Metafonologia		9. Desenvolver as habilidades de Consciência Fonológica	9.1. Desenvolver a capacidade de isolar palavras	9.1.1. Contabilização de palavras de uma frase dita.	13ª Sessão	-Ficha com imagem e quadrados para pintar o nº de palavras	-Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Bloco	Área	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
Representacional	Metafonologia	9.Desenvolver as habilidades de Consciência Fonológica	9.2.Identificar rimas	9.2.1.Realização do “jogo das rimas”, em que as crianças tem de juntar imagens cujos nomes rimem	14ª Sessão	-Imagens	-Escolha aleatória de crianças para identificação de um som de cada categoria
			9.3.Realizar divisão silábica de palavras	9.3.1.Realização do “jogo dos bocadinhos”, em que as crianças têm de distinguir os bocadinhos constituintes da palavra com pedras	15ª e 16ª Sessão	-Imagens -Pedras de decoração	-Escolha aleatória de crianças para silabar uma imagem
			9.4.Encontrar figuras que iniciam com a mesma sílaba	9.4.1.Realização do “jogo do peixinho”, em que a criança tem de encontrar no monte imagens que comecem com o mesmo “bocadinho”	17ª Sessão	-Imagens	Escolha aleatória de crianças para associar duas imagens com a mesma sílaba inicial
			9.5.identificar figuras que começam com o mesmo som	9.5.1.Realização de atividade de prolongamento do som inicial de palavras 9.5.2.Realização de jogo para juntar imagens com o mesmo som inicial	18ª Sessão	-Imagens	-Escolha aleatória de crianças para associar duas imagens com o mesmo som
			9.6.Discriminar sons iguais e diferentes	9.6.1.Realizar o “jogo dos sons”, em que as crianças têm de identificar sons com diferenças mínimas de vozeamento ou ponto articulatório	19ª Sessão		-Analisar a percentagem de sucesso da atividade
	Integração em contextos discursivos	10.Trabalhar a capacidade da criança desenvolver um tema	10.1.Descrever imagens completando o enunciado por acabar	10.1.1.Mostrar às crianças uma imagem e iniciar o acontecimento, tendo elas que terminar a descrição	20ª Sessão	-Imagens de Ações	-Escolha aleatória de crianças para descrever uma imagem

4.2.2. Planificação a curto prazo

A Intervenção foi realizada em sessões de 45 minutos, durante 20 sessões (cf. Apêndice IX a XXVIII), num total de 12 semanas. As sessões iniciavam-se com uma explicação inicial da atividade pretendida. Em cada sessão foi abordado um objetivo de acordo com o plano de intervenção a longo prazo. No final de cada sessão, o objetivo trabalhado era avaliado com a finalidade de perceber se as crianças tinham apreendido satisfatoriamente o conteúdo do objetivo da sessão. Caso se comprovasse a existência de uma grande percentagem de crianças que não tinham apreendido o conteúdo alvo de intervenção, fazia-se uma replanificação da intervenção, de modo a melhorar a apreensão do conteúdo na próxima sessão. Foi também registada a atenção e participação das crianças presentes.

4.2.3. Avaliação Final da Intervenção

Avaliar a intervenção, é analisar e compreender continuamente o trabalho que estamos a desenvolver, sendo que a eficácia da intervenção depende diretamente da análise dos dados que vão sendo recolhidos ao longo dessa operação (Pimentel, 1999).

A avaliação da intervenção final foi realizada depois de concluídas as 20 sessões e verifica-se através da análise dos resultados totais da intervenção realizada, relativos às percentagens de sucesso.

5. RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados apresentados neste item reportam-se à análise descritiva e inferencial dos dados resultantes da ficha de caracterização do aluno, da intervenção realizada, dos resultados da Prova de Vocabulário e dos resultados da Bateria de Provas Fonológicas em dois momentos (1ª Avaliação: avaliação pré-intervenção e 2ª Avaliação: pós-intervenção), assim como dos resultados do Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita, realizado no momento pós-intervenção.

5.1. Dados descritivos dos grupos avaliados

Foi recolhida uma amostra de 39 alunos, 19 alunos do Grupo de Controlo e 20 alunos do Grupo de Intervenção. Como podemos observar através da Tabela 4, a média de idades dos alunos do Grupo de Intervenção é inferior em cerca de 8 meses à do Grupo de Controlo.

Tabela 4 – Variáveis de Caracterização Demográfica (Quantitativas)

	Grupo de Intervenção (N=20)	Grupo Controlo (N=19)
	Média ± Desvio-padrão	Média ± Desvio-padrão
Idade dos alunos (Meses)	60.80 ± 5.95	67.89 ± 3.00

Como podemos observar através da Tabela 5, ambos os grupos são bastante semelhantes no que diz respeito às variáveis demográficas qualitativas. A variável que se apresenta com maior dissemelhança em relação a ambos os grupos é a presença de historial de perturbações auditivas, onde o Grupo de Controlo apresenta uma maior percentagem de casos (42.1%), relativamente ao Grupo de Intervenção (25.0%). Em relação às restantes variáveis, de notar que em ambos os grupos as mães são mais qualificadas e apresentam maior especialização de emprego que os pais dos alunos desta amostra.

Tabela 5 – Variáveis de Caracterização Demográfica (Qualitativas)

	Grupo de Intervenção (N=20)		Grupo de Controlo (N=19)	
	N	%	N	%
Habilitações (Pai)				
9ºAno	8	44.4	7	36.8
12ºAno	8	44.4	9	47.4
Superior	2	11.1	3	15.8
Habilitações (Mãe)				
9ºAno	5	25.0	3	15.8
12ºAno	10	50.0	10	52.6
Superior	5	25.0	6	31.6
Emprego (Pai)				
Trabalhador não especializado	9	50.0	7	36.8
Técnico Especializado	9	50.0	11	57.9
Técnico Superior	0	0.00	1	5.3

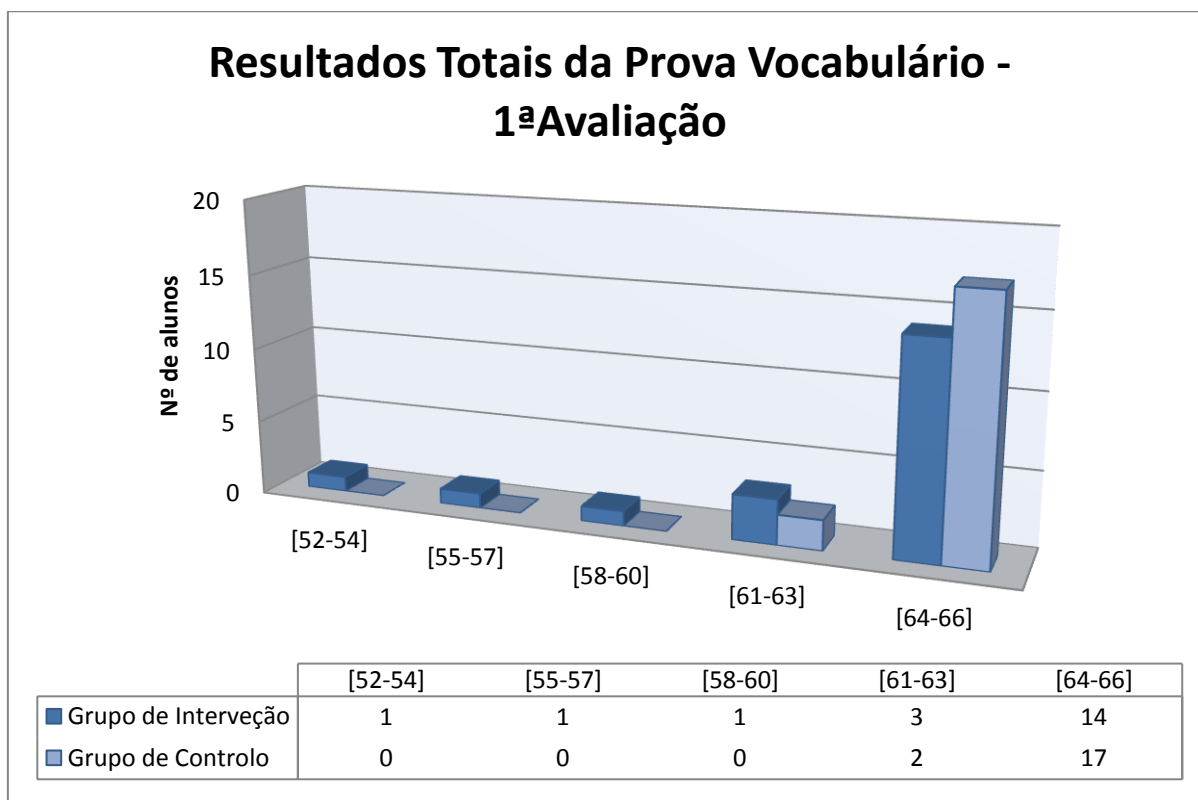
Emprego (Mãe)				
Trabalhador não especializado	10	50.0	7	36.8
Técnico Especializado	5	25.0	7	36.8
Técnico Superior	5	25.0	5	28.3
Histórico de Perturbação Auditiva				
Sim	5	25.0	8	42.1
Não	15	75.0	11	57.9
Histórico de Perturbação da Linguagem				
Sim	3	15.0	3	15.8
Não	17	85.0	16	84.2
Histórico de Acompanhamento em Terapia da Fala				
Sim	5	25.0	2	10.5
Não	15	75.0	17	89.5

5.2.Avaliação Inicial

5.2.1.Resultados da Prova de Vocabulário

Através da análise do Gráfico 1, podemos observar que os valores obtidos na 1ªAvaliação da Prova de Vocabulário pelo Grupo de Controlo são substancialmente superiores aos obtidos pelo Grupo de Intervenção. O Grupo de Intervenção apenas obteve resultados das categorias superiores [61-63] e [64-66], ao passo que 3 crianças do Grupo de Intervenção obtiveram resultados totais correspondentes às categorias inferiores desta prova [52-54], [55-57] e [58-60].

Gráfico 1 – Valores totais da Prova de Vocabulário obtidos na 1ªAvaliação de ambos os grupos.



Os resultados da Prova de Vocabulário do TALC variam entre 0 e 66, sendo que 0 é indicativo de fraco conhecimento e produção de Vocabulário, ao passo que 66 é indicativo de excelente conhecimento e produção de Vocabulário.

Como podemos observar na Tabela 6, o resultado médio da Prova de Vocabulário do Grupo de Controlo é superior (65.26), em relação à média obtida pelo Grupo de Intervenção (63.30).

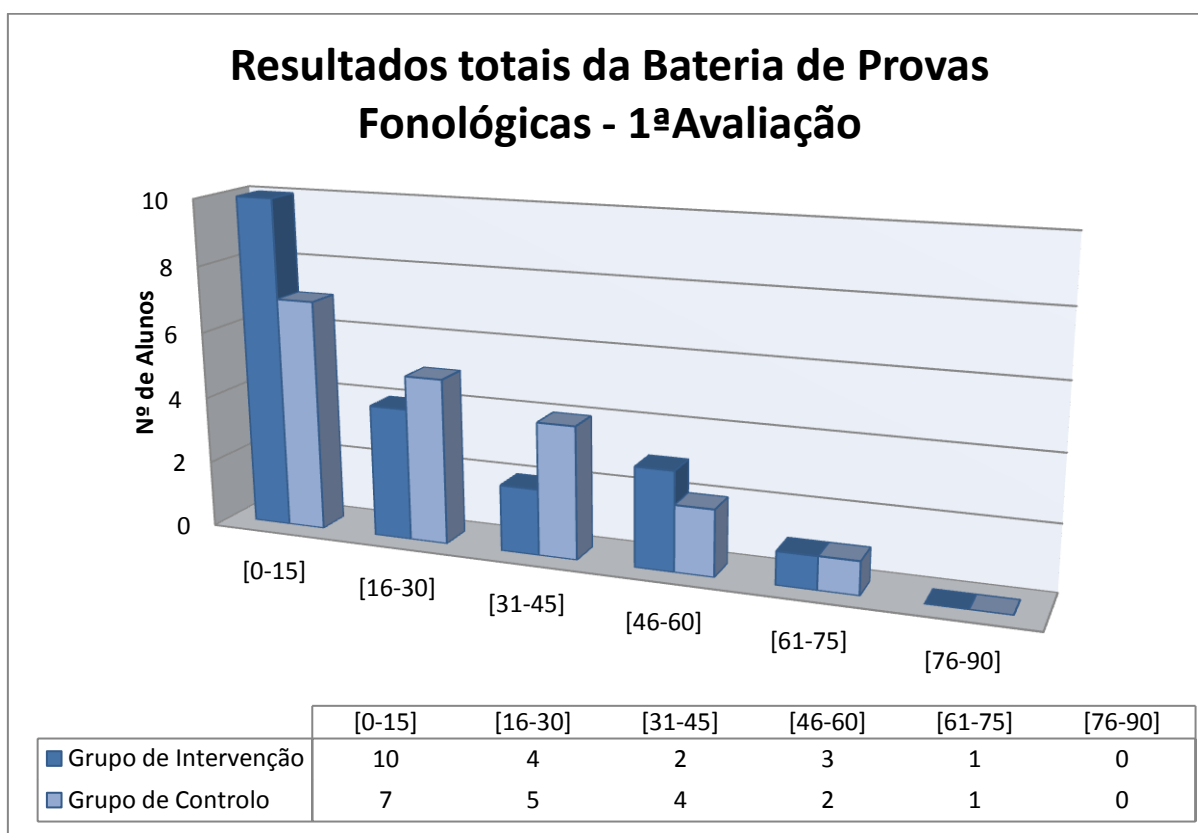
Tabela 6 – Resultados totais médios da Prova de Vocabulário na 1ªAvaliação.

	Grupo de Intervenção (N=20)	Grupo de Controlo (N=19)
	Média ± Desvio-padrão	Média ± Desvio-padrão
Resultados Totais de Vocabulário	63.30 ± 3.39	65.26 ± 1.04

5.2.2. Resultados da Bateria de Provas Fonológicas

Através da análise do Gráfico 2, podemos observar que o valor total obtido na 1ª Avaliação da Bateria de Provas Fonológicas quer pelo Grupo de Intervenção, quer pelo Grupo de Controlo, é essencialmente da categoria [0-15], indicativa de fracas habilidades fonológicas. Os valores totais da Bateria de Provas Fonológicas resultam da soma de todas as tarefas da prova.

Gráfico 2 – Valores totais da Bateria de Provas Fonológicas obtidos na 1ª Avaliação de ambos os grupos.

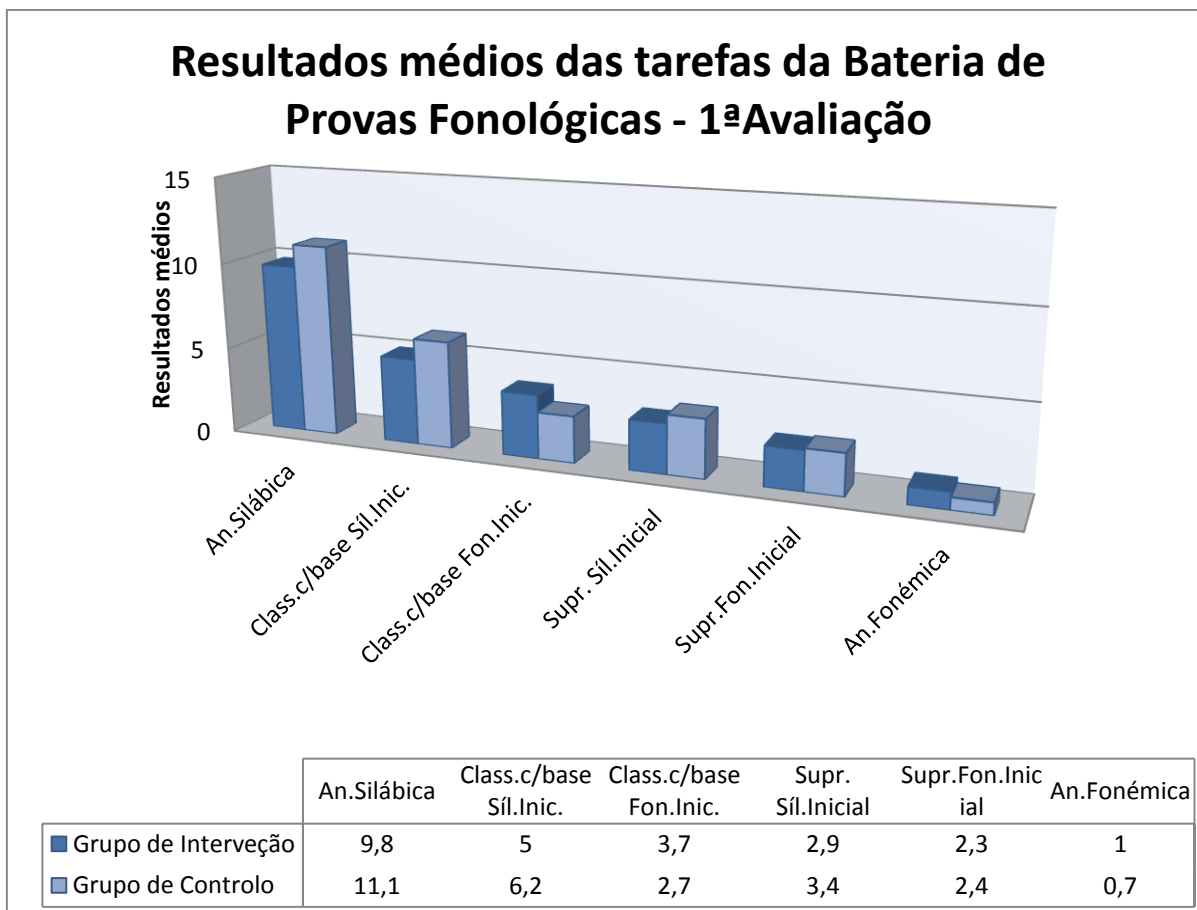


Os resultados da Bateria de Provas Fonológicas podem variar entre 0 a 94, em que 0 significa fraco nível de Consciência Fonológica e 94 significa excelente nível de Consciência Fonológica

Através da análise do Gráfico 3, podemos observar que os valores médios obtidos na 1ª Avaliação das diferentes tarefas da Bateria de Provas Fonológicas pelo Grupo de Controlo são superiores aos obtidos pelo Grupo de Intervenção nas tarefas que envolvem as sílabas. Por sua vez, o Grupo de Intervenção é melhor nas tarefas que envolvem as unidades mínimas sonoras, com exceção da Supressão do Fonema Inicial. Relativamente à média do total das

Provas Fonológicas o Grupo de Intervenção (25) apresenta valores ligeiramente inferiores à média do Grupo de Controlo (26.6).

Gráfico 3 – Valores médios das tarefas da Bateria de Provas Fonológicas obtidos na 1ª Avaliação de ambos os grupos.



Todas as tarefas da Bateria de Provas Fonológicas, com exceção da supressão do fonema inicial, variam entre 0 e 14, sendo 0 fraco habilidade na tarefa e 14 excelente habilidade na tarefa. A Supressão do Fonema Inicial varia entre 0 e 24, sendo 0 indicativo de fraca habilidade na tarefa e 24 excelente habilidade na tarefa.

Como podemos observar na Tabela 7, o resultado médio da Bateria de Provas Fonológicas do Grupo de Controlo é superior (26.63), em relação à média obtida pelo Grupo de Intervenção (25.00).

Tabela 7 – Resultados totais médios da Bateria de Provas Fonológicas na 1ª Avaliação.

	Grupo de Intervenção (N=20)	Grupo de Controlo (N=19)
	Média ± Desvio-padrão	Média ± Desvio-padrão
Bateria de Provas Fonológicas	25.00 ± 19.90	26.63 ± 17.91

5.3. Intervenção

Os resultados apresentados neste item correspondem aos dados resultantes das 20 sessões de 45 minutos realizadas durante 12 semanas, através da aplicação do Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica.

O tempo total de intervenção foi de cerca de 900 minutos, realizados num intervalo de cerca de 12 semanas (10 de Abril a 7 de Julho de 2012). A Tabela 8 mostra que em média por sessão, cerca de 72.8% dos alunos atingiram o objetivo proposto com sucesso, sendo que, cerca de 74.6% dos alunos estavam em média com atenção durante as atividades e cerca 78.3% dos alunos, eram média bastante participativos nas atividades desenvolvidas

Tabela 8 – Resultados globais da intervenção por aluno (20 sessões).

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos N (%)	Parcialmente Atingido N (%)	Não Atingido N (%)	Vigilância		Comunicação	
					Atento N (%)	Desatento N (%)	Participativo N (%)	Passivo N (%)
1-L.R.	11	10 (91)	1 (9)	0 (0)	10 (91)	1 (9)	10 (91)	1 (9)
2-B.M.	15	9 (60)	4 (27)	2 (13)	8 (58)	7 (42)	9 (60)	6 (40)
3-R.S.	13	8 (61)	4 (31)	1 (8)	9 (69)	4 (31)	9 (69)	4 (31)
4-T.Lu.	20	10 (50)	4 (20)	6 (30)	16 (80)	4 (20)	16 (80)	4 (20)
5-T.Â.	19	19 (100)	0 (0)	0 (0)	18 (95)	1 (5)	19 (100)	0 (0)
6-C.M.	14	14 (100)	0 (0)	0 (0)	14 (100)	0 (0)	14 (100)	0 (0)

7-T.M.	17	10 (67)	6 (35)	1 (3)	12 (71)	5 (29)	12 (71)	5 (29)
8-T.L.	15	5 (33)	3 (20)	7 (47)	3 (20)	12 (80)	4 (27)	11 (73)
9-R.M.	19	19 (100)	0 (0)	0 (0)	18 (95)	1 (5)	19 (100)	0 (0)
10-M.C.	20	19 (95)	0 (0)	1 (0)	17 (75)	3 (25)	16 (80)	4 (20)
11-S.T.	17	16 (94)	0 (0)	1 (6)	13 (77)	4 (23)	16 (94)	1 (6)
12-E.K.	20	19 (95)	1 (5)	0 (0)	20 (100)	0 (0)	19 (95)	1 (5)
13-R.B.	16	6 (38)	4 (24)	6 (38)	10 (63)	6 (37)	6 (38)	10 (63)
14-D.S.	20	6 (30)	2 (10)	12 (60)	11 (55)	9 (45)	8 (40)	12 (60)
15-P.S.	20	20 (100)	0 (0)	0 (0)	19 (95)	1 (5)	20 (100)	0 (0)
16-M.S.	18	11 (61)	5 (28)	2 (11)	12 (67)	6 (33)	11 (61)	7 (39)
17-M.	20	20 (100)	0 (0)	0 (0)	19 (95)	1 (5)	20 (100)	0(0)
18- B.G.	20	6 (30)	2(10)	12 (60)	2 (10)	18 (90)	18 (90)	2(10)
19-D.	20	19 (95)	0 (0)	1 (5)	19 (95)	1 (5)	20 (100)	0(0)
20-S.H.	16	10 (63)	6 (37)	0 (0)	13 (81)	3 (19)	11 (69)	5(31)
Totais %	92. 5	73.8	12.2	14.0	74.6	25.4	78.3	22.7

A tabela 9 mostra que em 95% das sessões realizadas, o objetivo proposto foi atingido por pelo menos, 51% das crianças participantes.

Tabela 9 – Resultados globais da eficácia da intervenção (20 sessões).

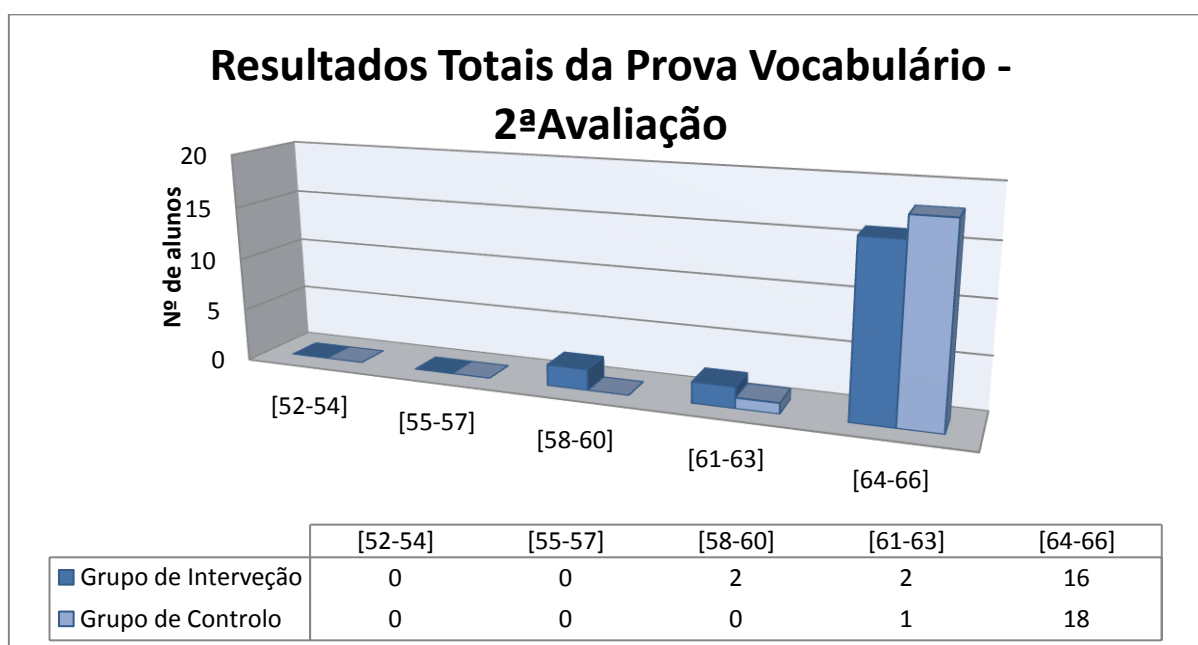
Objetivo da Sessão (totais):		Necessidade de Reformulação do Objetivo (totais)	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
19 (95%)	1 (5%)	1(5%)	19(95%)

5.4.Avaliação Final

5.4.1.Resultados da Prova de Vocabulário

Através da análise do Gráfico 4, podemos observar que os valores obtidos na 2ª Avaliação da Prova de Vocabulário pelo Grupo de Controlo mantêm-se superiores, aos obtidos pelo Grupo de Intervenção. Apenas um aluno do Grupo de Controlo não obteve a categoria máxima da Prova de Vocabulário [64-66], enquanto no Grupo de Intervenção ainda permanecem 4 alunos abaixo da categoria máxima na Prova de Vocabulário [64-66].

Gráfico 4 – Valores totais da Prova de Vocabulário obtidos na 2ª Avaliação de ambos os grupos.



Através da análise da Tabela 10, verificamos que o resultado médio da Prova de Vocabulário na 2ª Avaliação do Grupo de Controlo continua superior (65.26), em relação à

média obtida pelo Grupo de Intervenção (63.30), no entanto, nesta avaliação, numa margem diferencial inferior.

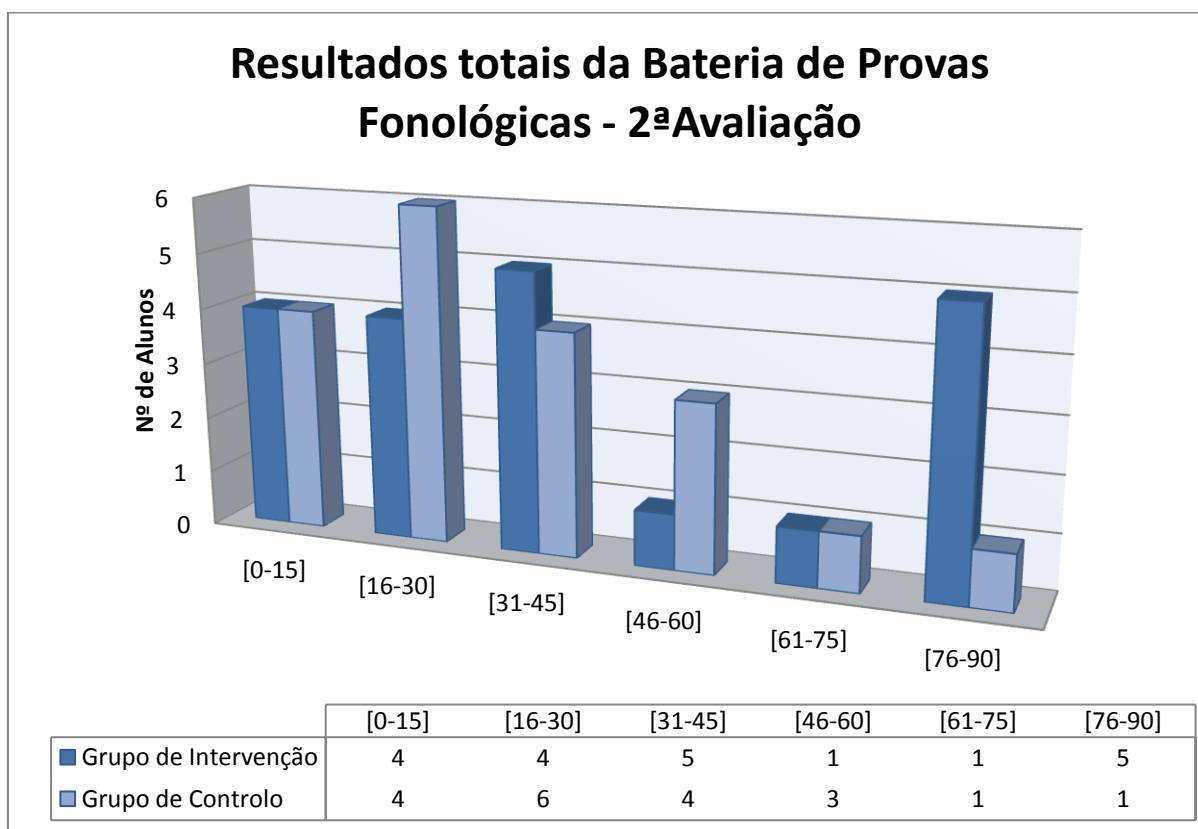
Tabela 10 – Resultados totais médios da Prova de Vocabulário na 2ª Avaliação.

	Grupo de Intervenção (N=20)	Grupo de Controlo (N=19)
	Média ± Desvio-padrão	Média ± Desvio-padrão
Resultados Totais de Vocabulário	64.60 ± 2.26	65.63 ± 0.96

5.4.2. Resultados da Bateria de Provas Fonológicas

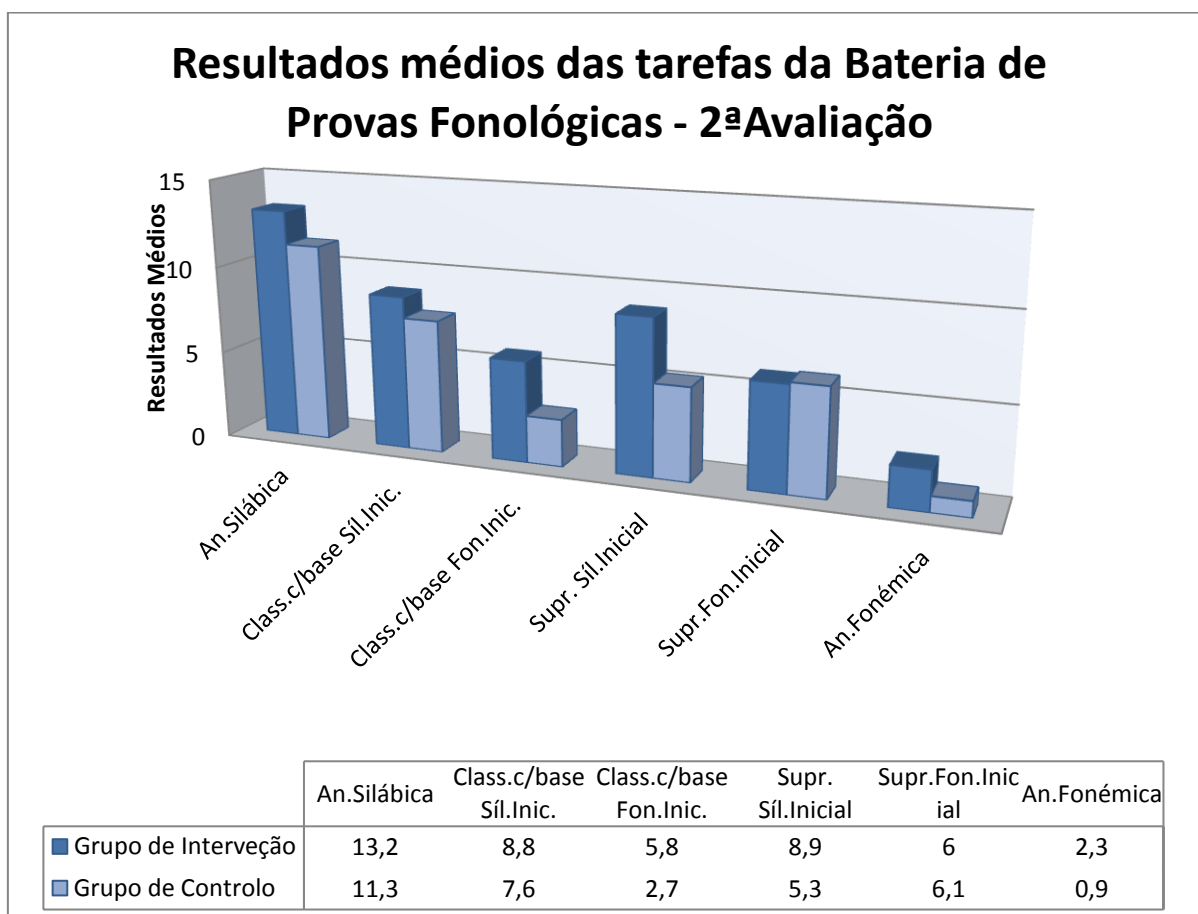
Através da análise do Gráfico 5, podemos observar que os valores totais obtidos na 2ª Avaliação da Bateria de Provas Fonológicas pelo Grupo de Intervenção são consideravelmente superiores aos obtidos pelo Grupo de Controlo, essencialmente na categoria [76-90], indicativa de excelentes habilidades fonológicas

Gráfico 5 – Valores totais da Bateria de Provas Fonológicas obtidos na 2ª Avaliação de ambos os grupos.



Os valores médios obtidos na 2ª Avaliação, referentes às diferentes tarefas da Bateria de Provas Fonológicas são consideravelmente superiores no Grupo de Intervenção face aos obtidos no Grupo de Controlo em todas as tarefas, à exceção da Supressão do Fonema Inicial (Gráfico 6). A média do total das Provas Fonológicas do Grupo de Intervenção (42.9) é muito superior à média do Grupo de Controlo (34.1).

Gráfico 6 – Valores médios das tarefas da Bateria de Provas Fonológicas obtidos na 2ª Avaliação de ambos os grupos.



Como podemos observar na Tabela 11, o resultado médio da Bateria de Provas Fonológicas do Grupo de Intervenção é consideravelmente superior (42.85) à média obtida pelo Grupo de Controlo (34.05).

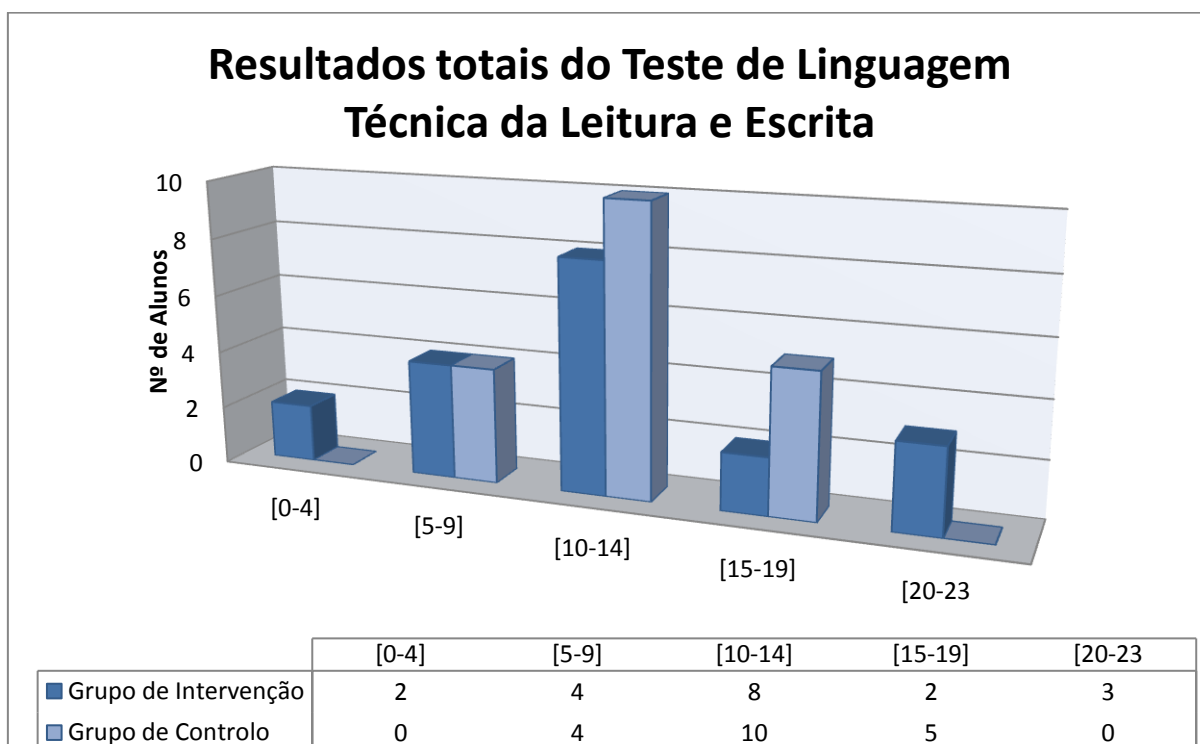
Tabela 11 – Resultados totais médios da Bateria de Provas Fonológicas na 2ª Avaliação.

	Grupo de Intervenção (N=20)	Grupo de Controlo (N=19)
	Média ± Desvio-padrão	Média ± Desvio-padrão
Bateria de Provas Fonológicas	42.85 ± 26.20	34.05 ± 20.42

5.4.3. Resultados do Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita

O Gráfico 7 mostra que os resultados mais predominantes em ambos os grupos são os valores intermédios, da categoria [10-14]. O Grupo de Intervenção tem, por um lado, mais valores indicativos de excelentes Concepções sobre Escrita (da categoria [20-23]), mas por outro lado, apresenta também uma quantidade superior de valores indicativos de fracas Concepções sobre Escrita (da categoria [0-4]), relativamente ao Grupo de Controlo.

Gráfico 7 – Valores totais do Teste Técnico de Leitura/Escrita (Ambos os grupos).



Como podemos observar na Tabela 12, os resultados médios de Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita de ambos os grupos são muito próximos. No entanto, o Grupo de

Intervenção obteve uma média ligeiramente superior, de 12.80, em relação ao Grupo de Controlo, de 12.05.

Tabela 12 – Resultados totais médios do Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita.

	Grupo de Intervenção (N=20)	Grupo de Controlo (N=19)
	Média ± Desvio-padrão	Média ± Desvio-padrão
Resultados Totais de Vocabulário	12.80 ± 6.21	12.05 ± 3.77

5.5. Correlações entre a Consciência Fonológica, Vocabulário e Concepções sobre a linguagem Escrita

Relativamente aos testes de normalidade (efetuados aos nível de significância de 5%), apenas a 2ª Avaliação da Consciência Fonológica apresenta uma distribuição normal, com $P=0.183$ para o teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *Lilliefors*. Por sua vez, é rejeitada a normalidade da 1ª e 2ª Avaliação do Vocabulário, a 1ª Avaliação da Consciência Fonológica e a Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita, $p=0.000$, $P=0.000$, $P=0.005$ e $P=0.004$, respetivamente. Perante a rejeição da normalidade da maioria dos dados recorreremos ao teste não-paramétrico, o teste de correlação de *Spearman*.

Tabela 13 – Teste da Normalidade das variáveis Consciência Fonológica, Vocabulário e Concepções sobre a escrita.

	Kolmogorov-Smirnov ^a
	Sig.
1ª Avaliação da Prova de Vocabulário	0.000
2ª Avaliação da Prova de Vocabulário	0.000
1ª Avaliação da Consciência Fonológica	0.005
2ª Avaliação da Consciência Fonológica	0.183
Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita	0.004

^a coeficiente de correção de Lilliefors

Para avaliar a natureza da relação existente entre a Prova de Vocabulário, a Consciência Fonológica, na 1ª e 2ª avaliação, e o Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita, calculou-se o coeficiente de correlação de *Spearman* apresentado na Tabela 14. Estes resultados (Tabela 14) são indicativos de associações positivas entre todas as variáveis. Ou seja, à medida que aumentam os níveis de Consciência Fonológica na 1ª e 2ª Avaliação, aumentam também os valores do Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita e o Vocabulário na 1ª e 2ª Avaliação. Em todas as relações se verificam associações estatisticamente significativas ($p < 0.05$).

Tabela 14 – Correlação de *Spearman* entre a Prova de Vocabulário, a Consciência Fonológica, e o Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita e Escrita.

Correlação ^a	Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita		1ª Avaliação da Consciência Fonológica		2ª Avaliação da Consciência Fonológica	
	Coeficiente de Correlação (r)	P	Coeficiente de Correlação	P	Coeficiente de Correlação	P
1ª Avaliação da Consciência Fonológica	0.653	0.000				
2ª Avaliação da Consciência Fonológica	0.621	0.000	0.917	0.000		
1ª Avaliação da Prova de Vocabulário	0.521	0.001	0.498	0.001	0.375	0.019
2ª Av. da Prova de Vocabulário	0.501	0.001	0.539	0.000	0.441	0.005

^aN = 39

Em suma, em resposta à H_1 , verificou-se a existência de uma correlação positiva e significativa entre a 1ª e 2ª Avaliação do Vocabulário, a 1ª e 2ª Avaliação da Consciência Fonológica e o Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita. Este facto afere a correlação positiva entre a Consciência Fonológica, Vocabulário e as Concepções sobre Escrita nestas crianças.

5.6. Relação entre a 1ª e a 2ª Avaliação da Consciência Fonológica

A Tabela 15 mostra que tanto a 1ª como a 2ª Avaliação da Consciência Fonológica não apresentam uma distribuição normal, com $P = 0.005$ e $P = 0.030$, respetivamente, para o teste de *Shapiro-Wilk* (pois $n < 30$), com um nível de significância de 5%. Perante a rejeição da normalidade, foi utilizado o teste não-paramétrico de *Wilcoxon*, para amostras emparelhadas, na comparação entre os dois momentos de avaliação.

Tabela 15 – Teste de normalidade das variáveis 1ª e 2ª Avaliação da Consciência Fonológica

	Shapiro-Wilk P
1ª Avaliação da Consciência Fonológica	0.005
2ª Avaliação da Consciência Fonológica	0.030

Para avaliar se, as crianças que são sujeitas a treino de competências fonológicas apresentam melhorias significativas dos níveis de Consciência Fonológica, utilizou-se o teste de não-paramétrico de *Wilcoxon*, pois como já tinha sido verificado na Tabela 15, a população não apresenta uma distribuição normal. Os resultados apresentados na Tabela 16 são indicativos que as crianças sujeitas ao Treino de Consciência Fonológica apresentam melhorias estatisticamente significativas ($p < 0.05$) das habilidades fonológicas.

Tabela 16 – Teste de *Wilcoxon*: comparação dos resultados da 1ª e 2ª Avaliação da Consciência Fonológica.

	Ordens	N	Z	P
	2ª<1ª*	0		
2ª Avaliação da Consciência Fonológica - 1ª	2ª>1ª**	20	-3.92	0.000
Avaliação da Consciência Fonológica	2ª=1ª***	0		
	Total	20		

*Ordens negativas (2ª avaliação é inferior à 1ª avaliação)

**Ordens positivas (2ª avaliação é superior à 1ª avaliação)

***Empates (2ª avaliação é igual à 1ª avaliação)

Como se pode verificar, rejeita-se a Hipótese Nula ($p < 0.05$), com um maior número de ordens 2ª<1ª. Podemos afirmar que os resultados da 1ª Avaliação da Consciência Fonológica são significativamente inferiores aos resultados da 2ª Avaliação de Consciência Fonológica.

6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivos estudar a correlação entre os resultados da 1ª e 2ª Avaliações da Consciência Fonológica, os resultados da 1ª e 2ª Avaliações do Vocabulário e os resultados do Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita; e estudar a relação existente entre os resultados da 1ª e da 2ª Avaliações da Consciência Fonológica, através de uma amostra dividida em dois grupos (Grupo de Intervenção e Grupo de Controlo) pertencentes ao ensino pré-escolar. O estudo das correlações e a análise das relações foram efetuados depois da aplicação de um Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica ao Grupo de Intervenção, neste caso, o Modelo Formal Misto de Reeducação da Dimensão Fonético-Fonológica de Lima (2009).

São diversos os autores que relacionam positivamente as habilidades de Consciência Fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita em crianças do ensino pré-escolar, entre os quais se destacam Barrera e Maluf (2003); Capovilla, Gütschow, e Capovilla (2004); Caravolas, Hulme, e Snowling (2001); Hulme, Hatcher, Nation, Adams, e Stuard (2002); Muter, Hulme, Snowling, e Stevenson (2004) e Pestum (2005).

De forma a responder aos objetivos foram analisados um total de 39 alunos do ensino pré-escolar divididos por dois grupos, que corresponderam a duas salas de duas instituições diferentes.

O Grupo de Intervenção, no qual foi aplicado um Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica, engloba 20 alunos com uma média de idade de 5 anos e 1 mês, aproximadamente à primeira avaliação, numa faixa etária dos 4 anos e 4 meses aos 5 anos e 10 meses. A maioria destes alunos não apresentou Histórico de Perturbações Auditivas ou Linguísticas, nem de acompanhamento em Terapia da Fala. Os pais destas crianças apresentavam entre o 9º e 12º Ano de Escolaridade e eram, na sua maioria, ou Trabalhadores Não Especializados ou Técnicos Especializados. Quanto às mães dos alunos do Grupo de Intervenção, apresentavam maioritariamente o 12ºAno e eram na sua maioria Trabalhadoras Não Especializadas.

Em relação ao Grupo de Controlo, englobou um total de 19 crianças com média de idades de 5 anos e 8 meses aproximadamente à primeira avaliação, numa faixa etária dos 5 anos e 2 meses aos 6 anos e 1 meses. A maior parte destes alunos também não apresentou qualquer histórico de Perturbações Linguísticas ou Auditivas, nem de acompanhamento em Terapia da Fala. Os pais destes alunos apresentavam maioritariamente o 12ºAno de Escolaridade e eram Técnicos Especializados. Já as mães destas crianças tinham na sua maioria o 12ºAno de Escolaridade e eram em geral Trabalhadoras Não Especializadas e Técnicas Especializadas.

A diferença sociodemográfica mais significativa entre os dois grupos é a de o Grupo de Intervenção ser consideravelmente mais novo que o Grupo de Controlo em cerca de 7 meses. Esta variação pode ter influência direta nos resultados, tal como verificado no estudo de Liberman et al (1974), onde as crianças reproduziam um determinado número de sílabas e fonemas, sendo que existiam diferenças entre a taxa de sucessos de crianças com 5 e com 6 anos, tanto na tarefa de contagem silábica como fonémica.

Na **primeira avaliação** foi avaliado o Vocabulário através da Prova de Vocabulário do teste TALC e a Consciência Fonológica através da Bateria de Provas Fonológicas em ambos os grupos. Quer na prova de Vocabulário, quer na Bateria de Provas Fonológicas o Grupo de Controlo obteve melhores resultados que o Grupo de Intervenção. Uma diferença de sete meses de idade, em crianças com 5 e 6 anos pode justificar as diferentes capacidades destes dois grupos, tal como aconteceu no estudo de Liberman et al (1974).

Na Prova de Vocabulário, a média para a faixa etária testada é de um resultado total de 64.89, o que significa que o Grupo de Controlo obteve em média, melhores resultados que a média da sua faixa etária, enquanto no Grupo de Intervenção, a média dos resultados obtidos nesta prova ficou abaixo da média para a sua faixa etária. Seis alunos do Grupo de

Intervenção obtiveram resultados abaixo da categoria máxima [64-66], que corresponde a resultados esperados para a sua faixa etária, enquanto no Grupo de Controlo, apenas dois alunos ficaram abaixo desta categoria.

Na Bateria de Provas Fonológicas, os resultados totais obtidos tanto no Grupo de Intervenção como no Grupo de Controlo, centram-se sobretudo nas categorias mais baixas da de valores totais da Bateria de Provas Fonológicas, indicativos de fraca habilidade fonológica. O Grupo de Controlo obteve melhores resultados médios que o Grupo de Intervenção em quase todas as tarefas, excetuando a Análise Fonémica e a Classificação com base no Fonema Inicial. Nesta prova, os resultados tanto do Grupo de Intervenção, como do Grupo de Controlo são inferiores à média para a faixa etária testada, em todas as tarefas avaliadas. Em termos de resultados totais médios desta prova, o Grupo de Intervenção obteve resultados inferiores ao Grupo de Controlo em cerca de um valor e meio.

Segundo Lima (2009), como qualquer forma de aprendizagem, a intervenção em fonologia deve iniciar-se o mais precoce possível, baseando-se não só em princípios neuropsicológicos da idade crítica e plasticidade cerebral, como também em princípios de interação social, como é o caso da prevenção da consequência da alteração sobre os mecanismos que regem a comunicação. Nestas salas a Consciência Fonológica é enfatizada de uma forma mais global e enquadrada noutras tarefas do ensino pré-escolar e não de forma sistemática e estruturada, segundo as entrevistas às Educadoras de Infância.

A intervenção efetuada teve uma percentagem bastante alta de presenças dos alunos nas 20 sessões, o que é benéfico para a veracidade dos resultados a que pretendemos chegar. Outro fator importante para o estudo foi a alta percentagem de aquisição dos objetivos propostos. O sucesso da intervenção em cada sessão estava dependente da aquisição do objetivo de pelo menos metade dos alunos presentes nessa sessão. Quando o objetivo não era atingido por pelo menos metade dos alunos, este teria de ser reformulado e na sessão seguinte, seria novamente intervencionado. Neste aspeto, das 20 sessões realizadas, em apenas uma (cf. Apêndice XVII) teve de ser replanificada. A 9ª sessão teve de ser reformulada e tinha como objetivo segmentar palavras e enunciados. Analisando o fracasso da aquisição do objetivo, pudemos constatar que o objetivo não tinha sido atingido satisfatoriamente, devido à não compreensão por parte das crianças, da tarefa que lhes estava a ser exigida. Na sessão seguinte (cf. Apêndice XVIII), com uma diminuição da complexidade linguística da explicação foi conseguido atingir satisfatoriamente o objetivo proposto da segmentação de palavras e enunciados.

O processo de replanificação efetuado teve em conta o modelo de investigação seguido, a Investigação-Ação, tendo as suas quatro fases sido respeitadas e seguidas: a primeira na identificação da temática em questão ou a problemática; na segunda fase na construção do plano de ação; na terceira fase na elaboração da proposta prática e na observação do seu funcionamento; e na quarta fase na elaboração da reflexão, interpretação e integração dos resultados e replanificação (Serrano, 1994, citado por Fernandes, 2006).

No segundo momento de avaliação, para além das avaliações do Vocabulário e da Consciência Fonológica, que também tinham sido realizadas na primeira avaliação, foi realizada também uma avaliação dos conceitos sobre a linguagem escrita nestas crianças, através do Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita.

A segunda avaliação do Vocabulário mostrou resultados mais aproximados de ambos os grupos. Nesta segunda avaliação do Vocabulário apenas uma criança do Grupo de Controlo, não apresentou resultados totais dentro dos valores normais para a idade, ao passo que o Grupo de Intervenção ainda apresentou 4 crianças com valores abaixo do que é esperado para a idade. Nesta prova, analisando os resultados totais médios, podemos verificar que o Grupo de Intervenção já mostrou resultados médios equiparáveis aos valores normais para a faixa etária em questão, aumentando os resultados médios em mais de um valor. No entanto, o Grupo de Controlo continuou a mostrar resultados médios superiores aos resultados médios do Grupo de Intervenção, tal como na primeira avaliação.

No seu estudo, Spencer e Schuele (2012) mostraram que as crianças de baixos estratos sociais apresentam um Vocabulário mais pobre que as de estratos mais altos. Este facto não é justificativo para as diferenças encontradas em relação às diferenças de Vocabulário nos dois grupos já que ambos os grupos são bastante semelhantes em relação ao estrato social onde estão inseridos.

A segunda avaliação da Consciência Fonológica através da Bateria de Provas Fonológicas mostrou que os resultados de ambos os grupos foram um pouco discrepantes. Enquanto o Grupo de Intervenção obteve resultados bastante distintos da 1ª para a 2ª avaliação, o Grupo de Controlo obteve apenas uma ligeira subida nos valores totais da Bateria de Provas Fonológicas. Este facto pode ser observado com a diferença nos valores totais médios obtidos na Bateria de Provas Fonológicas, onde o Grupo de Intervenção aumentou em média cerca de 18 itens acertados na prova em questão, ao passo que o Grupo de Controlo apenas aumentou em média, cerca de metade desse valor. Em termos de resultados globais constatou-se que o Treino de Consciência Fonológica baixou para menos de metade os

valores de níveis fracos de Consciência Fonológica (a categoria de [0-15]) e aumentou consideravelmente os resultados indicativos de excelente competência fonológica (a categoria de [76-90]), do Grupo de Intervenção.

Os resultados médios do Grupo de Intervenção na segunda avaliação da Consciência Fonológica mostraram-se acima do que é esperado para a faixa etária destas crianças, nas provas de Análise Silábica, Supressão da Sílabas Inicial, Supressão do Fonema Inicial e Análise Fonémica. Já o Grupo de Controlo obteve resultados médios dentro do que é esperado para a sua faixa etária em todas as tarefas da Bateria de Provas Fonológicas, com exceção da Supressão do Fonema Inicial, onde também obteve resultados superiores á média para a idade. Também em termos de resultados médios, mas num total de todas as tarefas, o Grupo de Intervenção que na primeira avaliação tinha obtido resultados inferiores aos do Grupo de Controlo (diferença média de 1,5 valores), obteve neste segundo momento, resultados totais médios bastante superiores aos do Grupo de Controlo (diferença média de 8,8 valores). Estes resultados mostram que a intervenção efetuada através do Modelo Formal Misto de Reeducação da Dimensão Fonético-Fonológica nestas crianças do ensino pré-escolar produziu resultados positivos nos níveis de Consciência Fonológica destas crianças.

Os resultados totais do Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita mostram o conhecimento sobre os conceitos sobre a linguagem escrita destas crianças. Em ambos os grupos os resultados são bastante equiparáveis, diferenciando-se apenas no facto de no Grupo de Intervenção existirem duas crianças com baixos conceitos sobre a linguagem escrita (categoria [0-4] no Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita) e cinco crianças com excepcionais resultados neste teste (categoria [20-23]). O Grupo de Controlo apresentou somente resultados intermédios (categorias [5-9], [10-14] e [15-19]). Em termos de resultados totais médios deste teste, podemos verificar que ambos os grupos apresentam resultados aproximados, no entanto, os resultados do Grupo de Intervenção são superiores em quase um valor, num valor total médio deste teste.

Relativamente à **Hipótese 1** (H_1), os resultados obtidos mostram que existe uma correlação positiva e significativa entre os resultados da Consciência Fonológica, do Vocabulário e da Linguagem Técnica de Leitura e Escrita em crianças do ensino pré-escolar. Esta correlação positiva, responde a um dos principais objetivos do estudo, no qual se pretendia saber a relação entre Consciência Fonológica, Vocabulário e Concepções sobre escrita em crianças do ensino pré-escolar. Com a resposta a esta questão verificamos que estas crianças, quando beneficiam de um programa de desenvolvimento da Consciência

Fonológica, melhoraram não só as suas capacidades lexicais, como também as Concepções que têm da linguagem escrita, no momento imediatamente antes à sua aprendizagem efetiva.

Um grupo de autores, designados por grupo de Oxford (Bradley, Bryant & Goswami, citados por Silva, 2003), assume a perspetiva de que a Consciência Fonológica é um pré-requisito da aprendizagem da leitura, onde existe uma continuidade entre as habilidades fonológicas apreendidas na pré-escola e os progressos na leitura. Estes autores dão como preditivas da aquisição da literacia, as capacidades fonológicas infantis à entrada para a escola. Uma investigação levada a cabo por Barrera e Maluf (2003), com o objetivo de investigar a influência da Consciência Fonológica, lexical e sintática, na aquisição da linguagem escrita, avaliou a Consciência Fonológica à entrada para o 1ºano e a leitura e escrita no momento inicial e final do 1ºano. Concluíram que, o nível inicial de Consciência Fonológica está relacionado com os resultados finais da leitura, este facto potencia a importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica durante a fase pré-escolar.

Não só a Consciência Fonológica é considerada uma habilidade preditiva da aprendizagem da leitura e escrita, um estudo de Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004), tinha como objetivo identificar as habilidades cognitivas que predizem a competência de leitura e escrita. Neste estudo foram avaliadas 54 crianças do ensino pré-escolar e através de análises de regressão concluíram que entre outras, a Consciência Fonológica e o Vocabulário são duas habilidades preditivas da leitura e escrita. Num estudo semelhante, Hulme, Hatcher, Nation, Adams e Stuard (2002), apresentaram os resultados de uma investigação longitudinal, com uma amostra de faixa etária semelhante ao presente estudo, com o objetivo de avaliar se a Consciência Fonológica era a habilidade mais preditiva da aprendizagem da leitura e escrita. Concluíram que, não só a Consciência Fonológica é preditiva da aprendizagem da leitura e escrita, como também o conhecimento de Vocabulário e as habilidades gramaticais são bons elementos preditivos desta aprendizagem.

Também as Concepções sobre Escrita são associadas a fatores preditivos da aprendizagem da leitura e escrita. Numa investigação levada a cabo por Evans, Taylor e Blum (1979) desenvolveram um instrumento para identificar o conhecimento que as crianças têm do código linguístico. Através da utilização desse instrumento em 53 crianças à entrada para o 1ºano, concluíram que as Concepções que as crianças têm da escrita, sobretudo as que enfatizam a inter-relação entre oral e escrito, são preditivas da aprendizagem da leitura.

Este “triângulo de influências positivas” que caracteriza a relação entre a Consciência Fonológica, o Vocabulário e as Concepções sobre Escrita na fase pré-escolar, associados,

segundo a literatura, a uma posterior eficiência da aprendizagem da leitura e escrita, realça a importância da aplicação de programas de treino destas habilidades e confirma a pertinência do presente estudo.

Relativamente à **Hipótese 2** (H_2), esta confirma-se, visto que os resultados obtidos mostram uma melhoria significativa dos resultados da Prova de Consciência Fonológica da 1ª para a 2ª Avaliação, depois da Intervenção realizada com o Modelo Formal Misto de Reeducação da Dimensão Fonético-Fonológica de Rosa Lima. O que significa que o treino de Consciência Fonológica melhora significativamente as habilidades fonológicas das crianças na fase pré-escolar. A confirmação desta hipótese vai ao encontro da literatura que assume uma melhoria significativa das habilidades de Consciência Fonológica em crianças do ensino pré-escolar quando aplicado um Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica, sendo essas melhorias benéficas à aprendizagem da leitura e escrita (Bernhardt & Major, 2005; Hatcher & Hulme, 1999; Kozminsky & Kozminsky, 1995; Lundberg, Frost, & Peterson, 1988; Paula, Mota, & Keske-Soares, 2005).

Lundberg et al. (1988) realizaram um estudo longitudinal durante um período de 8 meses, estudando 235 crianças do ensino pré-escolar e onde aplicaram um programa de desenvolvimento da Consciência Fonológica a 150 crianças dessas crianças. As crianças a quem foi aplicado o Treino de Consciência Fonológica obtiveram melhorias significativas a nível das habilidades de Consciência Fonológica em relação às crianças a quem não foi aplicado qualquer treino.

Num estudo, realizado por Bernhardt e Major (2005), avaliaram 19 crianças do ensino pré-escolar três anos antes do estudo em questão e aplicaram um programa de desenvolvimento da Consciência Fonológica. Todas as crianças estudadas obtiveram ganhos significativos em fonologia. Três anos após esta intervenção, doze destas crianças foram novamente avaliadas, mas desta vez a nível de Linguagem, Fala, Cognição e Aprendizagem Escolar. Concluindo-se que, as crianças que apresentam maiores limitações de Memória Verbal, Vocabulário e Consciência Fonológica são mais propensas a mostrar dificuldades na Aprendizagem da Leitura e Escrita. Concluíram, ainda, que o preditor mais forte da aprendizagem da leitura e escrita são as tarefas metafonológicas.

Num estudo recente, realizado por Fernandes (2011) avaliou 62 crianças de cinco e seis anos de idade divididas por 3 grupos, dois experimentais, um com e um sem dificuldades linguísticas nos quais foi aplicado treino de Consciência Fonológica durante 8 sessões de 30 minutos, e um Grupo de Controlo a quem não foi aplicado qualquer programa. O objetivo

deste trabalho era avaliar o efeito de um programa de desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem, concluindo-se que a Consciência Fonológica melhorou significativamente nos dois grupos experimentais em relação ao Grupo de Controlo.

Parece consensual que o Desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças em fase pré-escolar produz efeitos significativos no desenvolvimento das habilidades fonológicas nos estudos apresentados (Bernhardt & Major, 2005; Fernandes, 2011; Lundberg et al. 2005). Nem as diferenças de tempo de intervenção são relevantes para os resultados significativos de melhoria da Consciência Fonológica, pois desde as 8 sessões mínimas do estudo de Fernandes (2011), até ao máximo de 8 meses de intervenção do estudo de Lundberg et al. (1988), os resultando são neste caso, sempre significativos. O tempo de intervenção do presente estudo é intermédio em relação aos apresentados, no entanto, as melhorias da Consciência Fonológica são semelhantes.

Perante os resultados obtidos sugere-se, que este estudo seja o ponto de partida para novas investigações acerca da importância da implementação de treino da Consciência Fonológica em crianças do ensino pré-escolar de modo a facilitar a futura aprendizagem da leitura e escrita e criar rotinas estruturadas de estímulo à Consciência Fonológica no ensino pré-escolar.

Uma das principais limitações deste estudo prendeu-se com a amostra reduzida que foi utilizada neste estudo e também com a limitação temporal a que esteve sujeito. Seria benéfico para o estudo o acompanhamento das crianças desde o início do ano lectivo até ao final do mesmo, com uma intervenção mais extensa de forma a trabalhar com consistência todas as habilidades fonológicas.

Outra limitação importante foi o facto de as idades de ambos os grupos não serem semelhantes, o que pode alterar de certa forma os resultados das provas avaliadas, visto que os valores médios são diferentes consoante as idades que se estão a analisar.

Para estudos futuros envolvendo esta temática, sugere-se uma amostra maior e representativa, avaliando um maior número de indivíduos. Sugere-se também que os grupos avaliados sejam de uma faixa etária semelhante, de forma a haver a possibilidade de generalização dos resultados.

A realização deste estudo teve como grande objetivo mostrar a importância da aplicação de um programa de desenvolvimento da Consciência Fonológica na aprendizagem ulterior da leitura e escrita, através da verificação das relações positivas existentes entre

Consciência Fonológica, Vocabulário e Concepções sobre escrita em crianças do ensino pré-escolar.

Este trabalho evidencia a importância da integração de Terapeutas da Fala no ensino pré-escolar, com a intervenção em grupo a mostrar-se eficaz na obtenção de resultados significativos. Este facto vem contrapor a intervenção individualizada que quase sempre é realizada pelos Terapeutas da Fala. A intervenção em grupo além de se mostrar eficiente na obtenção de resultados é também uma medida financeiramente rentável, passível de ser utilizada, de forma a prevenir casos de Atrasos ou Perturbações Específicas da Linguagem e futuras Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita. No entanto, falta perceber como estas aquisições têm impacto nas aprendizagens futuras, pelo que um estudo longitudinal onde se possa realizar um *follow-up* poderá, no futuro, dar a visão mais global das repercussões deste treino.

CONCLUSÕES

O insucesso da aprendizagem da leitura e escrita está associado ao insucesso escolar de forma geral, já que, a leitura e a escrita são a base de sustentação de todas as outras aprendizagens. Assim, todas as formas de melhorar/facilitar a aprendizagem da leitura e escrita tornam-se práticas a adotar na fase final do ensino pré-escolar e início do 1º Ano do Ensino Básico.

Na literatura é consensual que Habilidades Cognitivas e Sociais, como a Consciência Fonológica, o Vocabulário e as Concepções sobre Escrita são preditores da aprendizagem da leitura e escrita (Alves Martins, 1996; Capovilla, Gütschow & Capovilla, 2004; Mann, 1984; Liberman & Shankwailer, 1989; Wagner & Torgesen, 1987; Bryant & Bradley, 1987; Bradley & Bryant, 1991, citados por Silva, 2003), no entanto, o mesmo não acontece quanto à relação existente entre estas Habilidades. O presente estudo oferece um contributo importante para o esclarecimento desta questão.

A possibilidade de se poder desenvolver as Habilidades preditivas da aprendizagem da leitura e escrita é outro contributo de extrema importância desenvolvido neste trabalho, visto mostrar uma forma de treino de uma Habilidade Cognitiva (Consciência Fonológica), através da aplicação de um Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica, neste caso, o Modelo Formal Misto Reeducação da Dimensão Fonético-Fonológica de Lima (2009).

O Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica foi aplicado durante 20 sessões (12 semanas) de 45 minutos, utilizando a Intervenção-ação como metodologia adotada. Esta metodologia é caracterizada por se adequar aos estudos na área das ciências educativas, visto que, por um lado, se centra na reflexão crítica e, por outro, na atitude operacional de práticas que acabam por ser o ponto de partida para poderem surgir novas teorias (Almeida, 2001).

A Intervenção foi realizada com um índice bastante elevado de sucesso na aprendizagem dos objetivos propostos por parte das crianças. Para este fato, contribuíram as altas percentagens de presenças, vigilância e comunicação registadas durante as sessões. Apenas um objetivo foi alvo de reformulação, dado que este não foi atingido por pelo menos, metade dos alunos presentes na sessão. Através de uma análise dessa sessão, concluiu-se que a causa da não aquisição do objetivo residia na alta complexidade da explicação do mesmo. Assim, com uma simplificação do conteúdo explicativo do objetivo, a reformulação foi registada com sucesso na sessão seguinte.

Os resultados quer da Consciência Fonológica, quer do Vocabulário nos dois grupos, aumentaram da 1ª Avaliação para a 2ª Avaliação. No entanto, os resultados que mais se destacaram pelo aumento exponencial do primeiro para o segundo momento de Avaliação, foram os resultados da Consciência Fonológica no Grupo de Intervenção, no qual foi aplicado o Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica.

No segundo momento de Avaliação para além da avaliação da Consciência Fonológica e Vocabulário também foram avaliadas as Concepções sobre Escrita destas crianças, visto se encontrarem nesta altura, na fase da transposição para o início da Aprendizagem efetiva da Leitura e Escrita. Estes resultados, registados através do Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita pelos dois grupos foram aproximados, no entanto o Grupo de Intervenção apresentou melhores resultados médios, revelando de uma forma geral, melhores Concepções sobre a Linguagem Escrita que o Grupo de Controlo.

Ambas as Hipóteses (H_1 e H_2) postuladas para responder aos objetivos do estudo se confirmam. Desta forma, conclui-se que os resultados nas Provas de Consciência Fonológica, Vocabulário e Linguagem Técnica de Leitura e Escrita se correlacionam entre si de forma positiva e significativa. Sendo estas Habilidades Cognitivas e Sociais preditivas da Aprendizagem da Leitura e Escrita, mostra-se com o presente estudo a necessidade de as trabalhar na fase pré-escolar.

Outro dos objetivos deste estudo prendeu-se em verificar se as Habilidades preditivas da Aprendizagem da Leitura e Escrita seriam passíveis de ser melhoradas através de treino nesta fase de ensino, pela aplicação de um Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica. A Hipótese postulada para responder a este Objetivo confirma-se, visto que os resultados no segundo momento de Avaliação da Consciência Fonológica (pós-intervenção) foram significativamente superiores aos resultados desta mesma Avaliação efetuada no primeiro momento (pré-intervenção). O Grupo de Controlo apresentou igualmente resultados superiores na 2ª Avaliação da Consciência Fonológica, associados ao neurodesenvolvimento normal, no entanto face aos resultados iniciais, o Grupo de Intervenção apresentou avanços mais substanciais. Concluindo-se desta forma que podemos desenvolver a Consciência Fonológica das crianças no momento anterior à Aprendizagem da Leitura e Escrita.

O presente estudo mostrou que Habilidades que estão diretamente implicadas na Aprendizagem da Leitura e Escrita, como é o caso da Consciência Fonológica, podem ser estimuladas em fase pré-escolar, com benefícios para a Aprendizagem efetiva da Leitura e Escrita em fase escolar. Este fato vem realçar a importância da implementação de Programas

de Desenvolvimento da Consciência Fonológica quer através da inclusão de Terapeutas da Fala nas Pré-escolas, quer através da Formação dos Educadores de Infância, na reforma curricular do Ensino Pré-escolar.

A confirmação das Hipóteses postuladas, de que a Consciência Fonológica pode ser Desenvolvida e que se relaciona positivamente com o Vocabulário e as Concepções sobre Escrita em crianças do ensino pré-escolar, abre a porta a novas pesquisas envolvendo o treino de outras Habilidades preditivas da Leitura e Escrita, como é o caso, por exemplo, do Vocabulário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. C. (Novembro de 2001). *Em defesa da Investigação-ação*. Obtido em 26 de 12 de 2011, de Scielo Portugal: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292001000300010&script=sci_arttext&tlng=pt
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Bardim, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrera, S., & Maluf, M. (2003). Consciência Metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica* , 16, 491-502.
- Bernhardt, B., & Major, E. (2005). Speech, language and literacy skills 3 years later: A follow-up study of early phonological and metaphonological intervention. *International Journal of Language* , 40, 1-27.
- Bryant, P., Bradley, L., Maclean, L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology* , 5, 444-450.
- Capovilla, A., Gütschow, C., & Capovilla, F. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática* , 13-26.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language* , 45, 751-774.
- Cardoso-Martins, C. (1995). *Consciência Fonológica e Alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: LIDEL.
- Evans, M., Taylor, N., & Blum, I. (1979). Children's written language awareness and its relation to reading acquisition. *Journal of Reading Behavior* , 11, 7-9.

Fernandes, A. M. (2006). *Projeto Ser Mais: Educação para a Sexualidade Online*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Porto: Não editada.

Fernandes, T. (27 de 3 de 2011). *Efeitos do treino da Consciência Fonológica em crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem*. Obtido em 03 de 12 de 2012, de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1366>

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo ventiuno editores.

Fortin, M.-F. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

González, M. (2010). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In L. Correia, *Educação Especial e Inclusão* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Goodman, Y. (2003). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro, & M. G. Palacio, *Os processos de leitura e escrita - novas prespectivas* (pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.

Hatcher, P., & Hulme, C. (1999).). Phonemes, rhymes, and intelligence as predictors of children's responsiveness to remedial reading instruction: Evidence from a longitudinal intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology* , 72, 130153.

Hulme, C., Hatcher, P., Nation, K., Adams, J., & Stuard, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology* , 82, 2-28.

Kozminsky, L., & Kozminsky, L. (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning and Instruction* , 5, 187.

Liberman, I., Shankweiler, D., Fisher, F., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *journal of Experimental Child psychology* , 18, 201-212.

Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.

Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly* , 23, 263-285.

- Machado, L. (2008). Linguagem Escrita na Educação Pré-Escolar. *APEI* (pp. 29-33). Lisboa: Cadernos de Educação de Infância.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- Niza, I., & Alves Martins, M. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nogueira, J., & Rodrigues, D. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal. *Revista Educación Inclusiva*, III, Nº1, 97-109.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com Multidificiência - guia para professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Paula, G., Mota, H., & Keske-Soares, M. (2005). A terapia em Consciência Fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17, 175-184.
- Pestana, M., & Gagueiro, J. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestum, M. (2005). Consciência Fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: Estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 407-412.
- Pimentel, J. S. (1999). Reflexões sobre a avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, XVII, Nº1, 143-152.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, C., Nunes, T., & Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a Consciência Fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da investigação às práticas - Estudos de natureza educacional*, V - Nº1, 13-33.
- Rosner, J., & Simon, D. (1971). The auditory analyses test: An initial repor. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 384-392.

Sanhes, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar. *Revista Lusófona de educação* , 8, 63-83.

Serrano, J. (2005). *Percursos e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

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

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Spencer, E., & Schuele, C. (2012). An examination of fast mapping skills in preschool children from families with low socioeconomic status. *Clínical Linguistics & Fonetics* , 845-862.

Sua Kay, E., & Tavares, M. D. (2006). *Teste de Avaliação de Linguagem na Criança*. Lisboa: Oficina Didáctica.

UNESCO. (2005). *Orientações para a inclusão*. Paris: UNESCO.

APÊNDICES

Apêndice I

Entrevista à Educadora Responsável pelo Grupo de Intervenção

Guião de Entrevista

- **Perfil do Entrevistado**
 - Caracterizar o entrevistado
 - Caracterizar a situação profissional do entrevistado
 - Conhecer a perspetiva do entrevistado face à intervenção em fonologia e leitura/escrita
 - Caracterizar a experiência do entrevistado com alunos com dificuldades fonológicas
- **Perfil dos Alunos**
 - Caracterizar a turma socialmente
 - Caracterizar a turma tendo em conta as habilidades linguísticas
- **Papel do Terapeuta da Fala no contexto pré-escolar**
 - Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre a atuação do TF em contexto pré-escolar
 - Caracterizar o trabalho em equipa multidisciplinar com TF em contexto pré-escolar

Transcrição da Entrevista

- **Entrevistador:** Olá! Vamos então dar início à entrevista, à quanto tempo é Educadora de Infância?
- **Educadora:** Olá! Sou Educadora desde 2003, portanto já lá vão uns 9 anos.
- **Entrevistador:** E tem sido Educadora desde essa altura nesta escola?
- **Educadora:** Não! É o primeiro ano que aqui estou.. ahhh... já trabalhei noutros lados...
- **Entrevistador:** E o que é que a fez escolher a profissão de Educadora de Infância?
- **Educadora:** Principalmente o gosto pelas crianças e por trabalhar com elas, portanto..
- **Entrevistador:** Então se tivesse de voltar a escolher uma profissão, voltaria a escolher a mesma?
- **Educadora:** É uma profissão muito cansativa, mas sim, escolhia outra vez...
- **Entrevistador:** Está contente com as condições que o Centro lhe oferece?

- Educadora: Sim, pelo menos até agora.. são boas condições de trabalho.
- Entrevistador: Então e como é que caracteriza a sua turma a nível social?
- Educadora: São crianças bastante afetuosas, que se socializam com toda a gente, ahhh, há um caso ou outro que são crianças mais reservadas, mas na generalidade são muito sociáveis.
- Entrevistador: E acompanha a turma à quanto tempo?
- Educadora: À um ano que acompanho esta turma!!
- Entrevistador: Quando lidou com a turma pela primeira vez como achou as competências linguísticas das crianças?
- Educadora: São crianças que já têm um vocabulário muito rico, muito variado, no entanto, notei que há ali crianças mais novas que necessitem de alguma ajuda para alterar o seu vocabulário, para que seja dito de forma correta.
- Entrevistador: Durante a sua formação, obteve algum tipo de formação a nível de Fonologia?
- Educadora: Tive um bocadito, mas não foi muita coisa...
- Entrevistador: E acha que é importante de alguma forma trabalhar a fonologia, no sentido de facilitar a aquisição da leitura e da escrita?
- Educadora: Acho! Acho muito importante trabalhar a fonologia!
- Entrevistador: E tem alguma experiência de trabalho com alunos com dificuldades a nível fonológico?
- Educadora: Muito pouca!! Até agora tenho tido muito pouca experiência com dificuldades fonológicas!
- Entrevistador: Tem algum conhecimento do trabalho que é feito pelos Terapeutas da fala em contexto de Pré-escolar?
- Educadora: Tenho, mas também é pouca coisa. Gostava de ter mais conhecimento dos testes que aplicam para ficar a conhecer um pouco melhor o seu trabalho.
- Entrevistador: E já trabalhou em parceria com um Terapeuta da Fala em equipa multidisciplinar?
- Educadora: Já trabalhei em equipa, mas com muito pouco contacto.
- Entrevistador: E acha que o trabalho que é feito pelos Terapeutas da Fala é benéfico de alguma forma para as crianças?
- Educadora: Isso sim, acho que é bastante benéfico.

- **Entrevistador:** De que maneira?
- **Educadora:** Porque acho que às vezes os Educadores como não têm o conhecimento tão aprofundado de certas coisas como têm os Terapeutas da Fala, eles conseguem completar a lacuna que nos falta a nós nessas áreas.
- **Entrevistador:** Obrigado pelo seu tempo! A entrevista termina aqui!

Grelha de Análise do conteúdo da Entrevista

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Registo (Frequência)	Subcategorias (Frequência)	Categorias (Frequência)
Perfil do Entrevistado	•Caracterizar o entrevistado	•Principalmente o gosto pelas crianças •Por trabalhar com elas	1 1	2	8
	•Caracterizar a situação Profissional do Entrevistado	•Sou Educadora desde 2003, portanto já lá vão uns 9 anos •É o primeiro ano que aqui estou. •À um ano que acompanho esta turma •É uma profissão muito cansativa, mas sim, escolhia outra vez. •Sim, pelo menos até agora.. são boas condições de trabalho. •Tive um bocadito, mas não foi muita coisa...	1 1 1 1 1 1	6	

	• Conhecer a perspetiva do entrevistado face à intervenção em fonologia e leitura/Escrita	• Acho! Acho muito importante trabalhar a fonologia!	1	1	
	• Caracterizar a experiência do entrevistado com alunos com dificuldades fonológicas	• Até agora tenho tido muito pouca experiência com dificuldades fonológicas!	1	1	
Perfil dos Alunos	• Caracterizar a turma socialmente	• São crianças bastante afetuosas • Socializam com toda a gente • Na generalidade são muito sociáveis. • Há um caso ou outro que são crianças mais reservadas	1 1 1 1	4	6
	• Caracterizar a turma linguisticamente	• São crianças que já têm um vocabulário muito rico. • Há ali crianças mais novas que necessitem de alguma ajuda.	1 1	2	
Papel do Terapeuta da fala no contexto pré-escolar	• Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre a atuação do Terapeuta da Fala em contexto pré-escolar	• Gostava de ter mais conhecimento dos testes que aplicam para ficar a conhecer um pouco melhor o seu trabalho. • Acho que é bastante benéfico.	1 1	2	5
	• Caracterizar o trabalho em equipa multidisciplinar com um Terapeuta da Fala em contexto pré-escolar	• Já trabalhei em equipa, mas com muito pouco contacto. • Os Educadores como não têm o conhecimento tão aprofundado de certas coisas como têm os Terapeutas da Fala. • Eles conseguem completar a lacuna que nos falta a nós nessas áreas.	1 1 1	3	

Apêndice II

Entrevista à Educadora Responsável pelo Grupo de Controlo

Guião de Entrevista

- **Perfil do Entrevistado**
 - Caracterizar o entrevistado
 - Caracterizar a situação profissional do entrevistado
 - Conhecer a perspetiva do entrevistado face à intervenção em fonologia e leitura/escrita
 - Caracterizar a experiência do entrevistado com alunos com dificuldades fonológicas
- **Perfil dos Alunos**
 - Caracterizar a turma socialmente
 - Caracterizar a turma tendo em conta as habilidades linguísticas
- **Papel do Terapeuta da Fala no contexto pré-escolar**
 - Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre a atuação do TF em contexto pré-escolar
 - Caracterizar o trabalho em equipa multidisciplinar com TF em contexto pré-escolar

Transcrição da Entrevista

- **Entrevistador:** Olá! Vamos então dar início à entrevista, há quanto tempo é Educadora de Infância?
- **Educadora:** Tenho de dizer os anos?
- **Entrevistador:** Sim, diga à quantos anos é Educadora.
- **Educadora:** Desde 1985.
- **Entrevistador:** E nesta escola, está à quanto tempo?
- **Educadora:** Entrei em Setembro, Outubro de 2000.
- **Entrevistador:** Há quanto tempo acompanha esta turma?
- **Educadora:** Desde a sala de 1 ano, por isso do 1 aos 5 anos.
- **Entrevistador:** E o que é que a fez escolher esta profissão?

- **Educadora:** Na primeira fase foi por... eu sempre gostei muito de crianças e numa primeira fase foi por isso que escolhi, eu desde princípio, desde miúda que queria ser Educadora de Infância.
- **Entrevistador:** Então é um sonho de criança?
- **Educadora:** Sim é..
- **Entrevistador:** Então se voltasse a ter de escolher uma profissão, voltava a escolher a profissão de Educadora de Infância?
- **Educadora:** Sim, era..
- **Entrevistador:** Então está contente com as condições em que exerce a sua profissão aqui na escola?
- **Educadora:** Sim, a gente espera sempre mais, mas pronto, sim.
- **Entrevistador:** E como caracteriza a sua turma a nível social?
- **Educadora:** Temos meninos de um nível, de um estrato social elevado, mas na maioria é médio.
- **Entrevistador:** Quando lidou pela primeira vez com a turma, então na sala do 1 ano, como eram as competências linguísticas deles?
- **Educadora:** Pronto, eu tinha o grupo que era muito discrepante, tinha miúdos que faziam 2 anos em Janeiro do ano seguinte, e ainda tinha meninos que faziam um ano em Dezembro, que eu entrei em Setembro. Era muito heterogéneo.
- **Entrevistador:** E como acha as suas competências actuais? Como é que as caracteriza?
- **Educadora:** Estão.. houve muitas alterações.. eu acho que as competências estão boas...
- **Entrevistador:** Durante a sua formação académica teve algum tipo de formação sobre a fonologia? A nível da aquisição de sons das crianças?
- **Educadora:** Nós aprendemos que em determinadas idades eles devem tal e assim, mas era mais centrado no jardim de infância.
- **Entrevistador:** E acha importante trabalhar a fonologia, as componentes fonológicas, as partes dos sons para a aquisição da leitura e escrita?
- **Educadora:** Sim, Sim..
- **Entrevistador:** Tem alguma experiência com alunos com dificuldade a nível de sons, a nível fonológico?

- **Educadora:** sim, tive meninos que a certas alturas tiveram apoio com um Terapeuta da Fala.
- **Entrevistador:** Então tem conhecimento do trabalho que é feito pelos Terapeutas da Fala em contexto de pré-escola?
- **Educadora:** Sim.
- **Entrevistador:** E já alguma vez trabalhou em parceria com um Terapeuta da Fala?
- **Educadora:** Sim. Os miúdos iam ao Terapeuta da Fala e se fosse preciso o Terapeuta dava indicações.
- **Entrevistador:** E acha o trabalho benéfico para as crianças?
- **Educadora:** Sim, sim..
- **Entrevistador:** De que forma?
- **Educadora:** Eles descobriam, alteravam a maneira de dizer os sons, nós não percebíamos muito bem o que eles diziam e no fim das sessões de Terapia da Fala eles já se conseguiam explicar melhor.
- **Entrevistador:** Obrigado Educadora, terminamos assim a entrevista.

Grelha de Análise do conteúdo da Entrevista

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Registo (Frequência)	Subcategorias (Frequência)	Categorias (Frequência)
Perfil do Entrevistado	•Caracterizar o entrevistado	•Eu sempre gostei muito de crianças •Desde miúda que queria ser Educadora de Infância •É um sonho de criança	1 1 1	3	11

	•Caracterizar a situação Profissional do Entrevistado	•Desde 1985. •Entrei nesta escola em Setembro, Outubro de 2000. •Desde a sala de 1 ano, por isso do 1 aos 5 anos. •A gente espera sempre mais	1 1 1 1	4	
	•Conhecer a perspetiva do entrevistado face à intervenção em fonologia e leitura/Escrita	•Sim, muito importante... •Nós aprendemos que em determinadas idades eles devem dizer tal •Era mais centrado no jardim de infância.	1 1 1	3	
	•Caracterizar a experiência do entrevistado com alunos com dificuldades fonológicas	•Sim, tive meninos que a certas alturas tiveram apoio com um Terapeuta da Fala.	1	1	
Perfil dos Alunos	•Caracterizar a turma socialmente	• Temos meninos de um nível, de um estrato social elevado • Na maioria é médio	1 1	2	6
	•Caracterizar a turma linguisticamente	• O grupo que era muito discrepante. • Era muito heterogéneo. • Houve muitas alterações • Eu acho que as competências estão boas	1 1 1 1	4	

Papel do Terapeuta da fala no contexto pré-escolar	• Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre a atuação do Terapeuta da Fala em contexto pré-escolar	• Eles descobriam, alteravam a maneira de dizer os sons • No fim das sessões de Terapia da Fala eles já se conseguiam explicar melhor.	1 1	2	3
	• Caracterizar o trabalho em equipa multidisciplinar com um Terapeuta da Fala em contexto pré-escolar	• Os miúdos iam ao Terapeuta da Fala e se fosse preciso o Terapeuta dava indicações.	1	1	

Apêndice III

Ficha de Caracterização

Nome do Aluno: _____

Nome do Encarregado de Educação: _____

Pai				Mãe		
____/____/____			Data de Nascimento	____/____/____		
9ºAno ☐ / 12ºAno ☐ / Superior ☐			Habilitações Literárias: (Assinale com X a opção que pretende)	9ºAno ☐ / 12ºAno ☐ / Superior ☐		
Trabalhador Não Especializado	Técnico Especializado	Técnico Superior	Emprego: (Assinale com X a opção que pretende)	Trabalhador Não Especializado	Técnico Especializado	Técnico Superior
☐	☐	☐		☐	☐	☐
Dados clínicos:						
Assinale com X se Sim.						
O(A) seu(sua) filho(a) tem/teve problemas de ouvidos (otites, perda de audição ou outras)						
O(A) seu(sua) filho(a) já foi(é) acompanhado(a) em Terapia da Fala?						
Algum familiar do(a) seu(sua) filho(a) apresenta/apresentou problemas de linguagem?						

Apêndice IV

Pedido de Autorização ao Espaço “A Criança”

Exmo. Diretor do Espaço “A Criança”

Eu, Pedro Miguel dos Santos Crisóstomo Terapeuta da Fala e aluno do 2º Ano do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, encontro-me a desenvolver o estudo “A relação entre a , Domínio de Vocabulário e Concepções sobre Escrita em Crianças do Ensino Pré-Escolar”, no âmbito da disciplina de Metodologias de Elaboração de Projetos, sob a orientação do Professora Rosa Serradas.

Venho por este meio solicitar autorização para a realização do estudo em questão, na vossa instituição, com os alunos da Sala “Já sou grande”. Esta investigação conta com três fases: Avaliação inicial (Março), Intervenção (Março a Junho), Avaliação Final (Junho e Julho):

-Avaliação Inicial

- Ficha de Caracterização da Criança
- Bateria de Provas Fonológicas
- Teste de Avaliação da Linguagem na Criança – Prova de Vocabulário

-Intervenção

- Serão realizadas 20 sessões de apoio terapêutico, em sessões de 45min, em contexto de turma, onde será promovido o modelo formal misto de reeducação da dimensão fonética e fonológica, com o objetivo de desenvolver a Consciência Fonológica destes alunos.

-Avaliação Final

- Bateria de Provas Fonológicas
- Teste de Avaliação da Linguagem na Criança – Prova de Vocabulário
- Teste da Linguagem Técnica de Leitura/Escrita

A Ficha de Caracterização será preenchida pelos Encarregados de Educação, enquanto as restantes avaliações serão preenchidas pelo investigador.

Caso venha a ser autorizado por V^a Ex^a, para a realização do referido estudo, o signatário respeitará o termo de Consentimento Informado (garantindo informação acerca do estudo, anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos), de acordo com a Lei N.22/98, de 28 de Novembro, dos Princípios Éticos e de Confidencialidade, assim como de acordo com a necessidade de autorização escrita através da assinatura do consentimento informado.

Agradecendo antecipadamente a atenção dispensada.

Aguardo deferimento.

Subscrevo-me atenciosamente,

Pedro Miguel dos Santos Crisóstomo

(Investigador e Terapeuta da Fala)

Bobadela, 29 de fevereiro de 2012

Apêndice V

Pedido de Autorização ao Centro Popular Infantil – Nascer do Sol

Exmo. Diretor do Centro Popular Infantil “Nascer do Sol”

Eu, Pedro Miguel dos Santos Crisóstomo Terapeuta da Fala e aluno do 2º Ano do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, encontro-me a desenvolver o estudo “A relação entre a Consciência Fonológica, Domínio de Vocabulário e Concepções sobre Escrita em Crianças do Ensino Pré-Escolar”, no âmbito da disciplina de Metodologias de Elaboração de Projetos, sob a orientação do Professora Rosa Serradas.

Venho por este meio solicitar autorização para a realização do estudo em questão, na vossa instituição, com os alunos da sala dos 4-5 anos. Esta investigação conta com duas fases: Avaliação inicial (Março) e Avaliação Final (Junho e Julho):

-Avaliação Inicial

- Ficha de Caracterização da Criança
- Bateria de Provas Fonológicas
- Teste de Avaliação da Linguagem na Criança – Prova de Vocabulário

-Avaliação Final

- Bateria de Provas Fonológicas
- Teste de Avaliação da Linguagem na Criança – Prova de Vocabulário
- Teste da Linguagem Técnica de Leitura/Escrita

A Ficha de Caracterização será preenchida pelos Encarregados de Educação, enquanto as restantes avaliações serão preenchidas pelo investigador.

Caso venha a ser autorizado por V^a Ex^a, para a realização do referido estudo, o signatário respeitará o termo de Consentimento Informado (garantindo informação acerca do estudo, anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos), de acordo com a Lei N.22/98, de 28 de Novembro, dos Princípios Éticos e de Confidencialidade, assim como de acordo com a necessidade de autorização escrita para a colaboração no estudo.

Agradecendo antecipadamente a atenção dispensada.

Aguardo deferimento.

Subscrevo-me atenciosamente,

Pedro Miguel dos Santos Crisóstomo
(Investigador)

Bobadela, 29 de Fevereiro de 2012

Apêndice VI

Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação do Espaço “A Criança”

Encarregado de Educação do(a) aluno(a): _____

Eu, Pedro Miguel dos Santos Crisóstomo Terapeuta da Fala e aluno do 2º Ano do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, encontro-me a desenvolver o estudo “A relação entre a Consciência Fonológica, Domínio de Vocabulário e Concepções sobre Escrita em Crianças do Ensino Pré-Escolar”, no âmbito da disciplina de Metodologias de Elaboração de Projetos, sob a orientação do Professora Rosa Serradas.

Venho por este meio solicitar autorização para a realização do estudo em questão com o vosso educando. Esta investigação conta com três fases: Avaliação inicial, Intervenção, Avaliação Final:

-Avaliação Inicial

- Ficha de Caracterização da Criança
- Bateria de Provas Fonológicas
- Teste de Avaliação da Linguagem na Criança – Prova de Vocabulário

-Intervenção

- Serão realizadas 20 sessões de apoio terapêutico, em sessões de 45min, em contexto de turma, onde será promovido o modelo formal misto de reeducação da dimensão fonética e fonológica, com o objetivo de desenvolver a Consciência Fonológica destes alunos.

-Avaliação Final

- Bateria de Provas Fonológicas
- Teste de Avaliação da Linguagem na Criança – Prova de Vocabulário
- Teste da Linguagem Técnica de Leitura/Escrita

A Ficha de Caracterização será preenchida pelos Encarregados de Educação, enquanto as restantes avaliações serão preenchidas pelo investigador.

Caso venha a ser autorizado por V^a Ex^a, para a realização do referido estudo, o signatário respeitará o termo de Consentimento Informado (garantindo informação acerca do estudo, anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos), de acordo com a Lei N.22/98, de 28 de Novembro, dos Princípios Éticos e de Confidencialidade, assim como de acordo com a necessidade de autorização escrita através da assinatura do consentimento informado.

Agradecendo antecipadamente a atenção dispensada.

Aguardo a assinatura do consentimento informado.

Subcrevo-me atenciosamente,

Pedro Miguel dos Santos Crisóstomo

(Investigador)

Bobadela, 29 de Fevereiro de 2012

Apêndice VII

Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação do Centro Popular Infantil – Nascer do Sol

Encarregado de Educação do(a) aluno(a): _____

Eu, Pedro Miguel dos Santos Crisóstomo Terapeuta da Fala e aluno do 2º Ano do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, encontro-me a desenvolver o estudo “A relação entre a Consciência Fonológica, Domínio de Vocabulário e Concepções sobre Escrita em Crianças do Ensino Pré-Escolar”, no âmbito da disciplina de Metodologias de Elaboração de Projetos, sob a orientação do Professora Rosa Serradas.

Venho por este meio solicitar autorização para a realização do estudo em questão, com o vosso educando no Centro Popular Infantil “Nascer do Sol”. Esta investigação conta com duas fases: Avaliação inicial (Janeiro) e Avaliação Final (Junho):

-Avaliação Inicial

- Ficha de Caracterização da Criança
- Bateria de Provas Fonológicas
- Teste de Avaliação da Linguagem na Criança – Prova de Vocabulário

-Avaliação Final

- Bateria de Provas Fonológicas
- Teste de Avaliação da Linguagem na Criança – Prova de Vocabulário
- Teste da Linguagem Técnica de Leitura/Escrita

A Ficha de Caracterização será preenchida pelos Encarregados de Educação, enquanto as restantes avaliações serão preenchidas pelo investigador.

Caso venha a ser autorizado por V^a Ex^a, para a realização do referido estudo, o signatário respeitará o termo de Consentimento Informado (garantindo informação acerca do estudo, anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos), de acordo com a Lei N.22/98, de 28 de Novembro, dos Princípios Éticos e de Confidencialidade, assim como de acordo com a necessidade de autorização escrita através da assinatura do consentimento informado.

Agradecendo antecipadamente a atenção dispensada.

Aguardo a assinatura do consentimento informado.

Subscrevo-me atenciosamente,

Pedro Miguel dos Santos Crisóstomo

(Investigador e Terapeuta da Fala)

Bobadela, 29 de Fevereiro de 2012

Apêndice VIII

Consentimento Informado

O estudo “*A relação entre Consciência Fonológico, Domínio de Vocabulário e Concepções sobre Escrita em Crianças do Ensino Pré-Escolar*”, tem como objetivo a analisar as relações que possam existir entre a capacidade de manipulação dos sons na palavra e frase, o domínio do vocabulário e as Concepções que as crianças do ensino pré-escolar têm da escrita.

Para a realização deste estudo é necessária a recolha de dados, onde se assegura o **completo anonimato dos participantes**.

O trabalho é da responsabilidade de Pedro Miguel dos Santos Crisóstomo, Terapeuta da Fala e aluno do 2ºAno de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Eu, _____,
declaro ter sido informado dos objetivos e métodos utilizados no estudo “*A relação entre Consciência Fonológico, Domínio de Vocabulário e Concepções sobre Escrita em Crianças do Ensino Pré-Escolar*”, no qual o meu educando foi convidado a integrar.

Todos os dados foram facultados com a minha autorização e os resultados obtidos serão apenas utilizados para fins académicos e científicos.

(Assinatura do Investigador)

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Bobadela, ____ de _____ de _____

Apêndice IX

Plano da 1ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 10-4-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
1.Melhorar a capacidade Respiratória	1.1.Reconhecer as fases, funções e tipos da respiração 1.2.Reprodução da respiração costo-diafragmática 1.3.Consciencializar sobre saúde vocal	1.1.1.Visualizações de cartazes explicativos sobre as fases, tipos e funções da respiração 1.2.1.Montagem de esquema sobre a respiração em cartolina 1.3.1.Visualização de mecanismos de saúde vocal, com explicação dos benefícios	-Cartazes e cartolinas com o sistema respiratório -Jogo de Sopros - Apresentação o em Powerpoint sobre Saúde e Higiene Vocal	-Perguntas finais sobre a respiração -Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

- Explicação do Sistema Respiratório
- Explicação dos mecanismos de Inspiração e Expiração
- Exercícios de Sopros com jogo de bola de esferovite
- Ficha para colorir sobre o Sistema Respiratório
- Visualização de apresentação sobre Saúde e Higiene Vocal

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingido	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	P		X			X	X	
2-M.B	P		X			X	X	
3-B.M.	F							
4-R.S	P	X			X			X
5-T.L.	P		X		X			X
6-I.	F							
7-T.Â.	P	X			X		X	
8-C.M	F							
9-T.M.	P	X			X			X
10-T.L.	P		X			X		X
11-R.M.	P	X			X		X	
12-M.C.	P	X			X			X
13-S.T.	P	X			X		X	
14-E.K.	P	X			X			X
15-R.B.	P			X		X		X
16-D.S.	P	X			X		X	
17-S.	P	X			X		X	
18-P.S.	P	X			X		X	
19-M.S.	P		X		X			X
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P	X				X	X	
22-D.	P	X				X	X	
23-S.H.	P	X			X		X	

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice X

Plano da 2ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 18-4-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
2.Melhorar a capacidade de relaxamento	2.1. Relaxar a musculatura global 2.2.Relaxar a musculatura dos órgãos fonoarticuladores	2.1.1.Realização do jogo do “urso dorminhoco” e do “amanhece em casa” 2.2.1. Realização de jogos de sons a imitar motos, carros e animais.	-Ginásio e almofadas	-Escolha aleatória de crianças para exemplificar alguns exercícios aprendidos -Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar

-Realização do jogo “urso dorminhoco” – A criança será um “urso” que, deitada no chão, se espreguiça, lentamente, a pata, a outra, ambas e deixar cair. Realizar atividade igual com as mãos até ficar de pé e deixa-se cair relaxadamente.

-Realização do jogo “Amanhece em casa” – a criança deitada no chão respira fundo por alguns segundos, ouve o despertador, levanta-se e espreguiça-se, lava-se e veste-se (atividades simuladas).

-Jogo de Imitação (moto; carro; comboio; cobra; abelha; mosca; vaca; macaco)

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingido	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	F							
2-M.B	P		X			X	X	
3-B.M.	F							
4-R.S	P	X			X		X	
5-T.L.	P			X	X			X
6-I.	P			X		X		X
7-T.Â.	P	X			X		X	
8-C.M	P	X			X			X
9-T.M.	P		X		X			X
10-T.L.	P			X		X		X
11-R.M.	P	X			X		X	
12-M.C.	P	X			X		X	
13-S.T.	P	X				X	X	
14-E.K.	P		X		X		X	
15-R.B.	F							
16-D.S.	P			X		X	X	
17-S.	P	X			X		X	
18-P.S.	P	X				X	X	
19-M.S.	F							
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P	X			X		X	
22-D.	P	X			X		X	
23-S.H.	P	X			X			X

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XI

Plano da 3ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 20-4-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
3.Adequar a Motricidade Orofacial	3.1.Melhorar a destreza lingual 3.2.Melhorar a destreza labial	3.1.1.Realização de exercícios em frente a um espelho (Supra e infraversão, interna e externa da língua; lateralização interna e externa da língua) 3.2.1.Realização de exercícios em frente a um espelho (supraversão, etc)	-Ginásio com espelho gigante -Cartazes com exercícios em Clip art	-Escolha aleatória de crianças para exemplificar alguns exercícios aprendidos -Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

- Explicar as atividades a realizar
- Realizar exercícios de motricidade Orofacial labial e lingual, por imitação do Terapeuta
- Realizar o Jogo das caretas – As crianças terão de reproduzir as caras apresentadas em cartazes
- Colorir uma careta (exercício de motricidade a preto e branco)

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	P	X			X		X	
2-M.B	P		X		X		X	
3-B.M.	P	X			X		X	
4-R.S	P	X			X		X	
5-T.L.	P		X		X		X	
6-I.	F							
7-T.Â.	P	X			X		X	
8-C.M	P	X			X		X	
9-T.M.	P		X		X		X	
10-T.L.	P			X		X		X
11-R.M.	P	X				X	X	
12-M.C.	P	X			X		X	
13-S.T.	P	X			X		X	
14-E.K.	P	X			X		X	
15-R.B.	P	X			X		X	
16-D.S.	P			X		X		X
17-S.	P	X			X		X	
18-P.S.	P	X			X		X	
19-M.S.	P		X		X		X	
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P	X				X	X	
22-D.	P	X			X		X	
23-S.H.	P		X		X			X

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XII

Plano da 4ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 24-4-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
3.Adequar a Motricidade Orofacial	3.3.Melhorar a destreza simultânea das estruturas intervenientes na fala	3.3.1.Realização de jogos de sopro em balões e copos com água	-Ginásio com espelho gigante -Balões -Copos com água e palhinhas	-Perguntas finais sobre a respiração -Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar

-Realização de treino de respiração

-Realização de jogo de sopro com jogo que através do sopro numa palhinha mantém uma bola de esferovite a voar, o desafio consiste em após uma inspiração profunda, manter o máximo tempo possível a bola a voar.

-Realização do jogo “dos passarinhos”, com uma palhinha especial e um copo com água, ao soprar faz o som de um passarinho e com várias palhinhas fazer como se estivéssemos num jardim ao som dos passarinhos.

-Realização de jogo de bolas de sabão, cada criança com um set de bolas de sabão e no parque fazer o número máximo de bolas de sabão em um minuto.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	P	X			X		X	
2-M.B	P	X				X	X	
3-B.M.	P	X			X		X	
4-R.S	P	X			X		X	
5-T.L.	P		X		X		X	
6-I.	F							
7-T.Â.	P	X			X		X	
8-C.M	P	X			X		X	
9-T.M.	P	X			X		X	
10-T.L.	P	X				X	X	
11-R.M.	P	X			X		X	
12-M.C.	P	X			X		X	
13-S.T.	P	X			X		X	
14-E.K.	P	X			X		X	
15-R.B.	P		X			X	X	
16-D.S.	P			X	X		X	
17-S.	P		X		X		X	
18-P.S.	P	X			X		X	
19-M.S.	P	X			X		X	
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P	X			X		X	
22-D.	P	X			X		X	
23-S.H.	P	X			X		X	

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XIII

Plano da 5ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 27-4-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
4. Identificar sons	4.1. Identificar sons variados (animais/objetos, etc.)	4.1.1. Realização de jogos de identificação de sons a partir de um rádio	- Rádio - CD - Pictosom - Cartões de Imagens	- Escolha aleatória de crianças para identificação de um som de cada categoria - Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

- Explicação sobre as atividades a realizar

- Realização de Jogo Pictosom.

- O jogo realiza-se mostrando sons da natureza, animais, transportes ou objetos, e as crianças terão de os discriminar auditivamente.

- Primeiro faz-se um reconhecimento de todos os sons e imagens correspondentes do jogo. Depois cada criança fica com uma imagem, e ao mostrar-se cada som, a criança que tiver o cartão da imagem correspondente terá de se levantar e identificar a imagem que possui.

- Realiza-se o mesmo jogo só que a apresentação de sons faz-se em duos.

- Realiza-se o mesmo jogo só que em sequências de 6 sons.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	F							
2-M.B	P		X			X		X
3-B.M.	P	X			X			X
4-R.S	F							
5-T.L.	P			X		X		X
6-I.	F							
7-T.Â.	P	X				X	X	
8-C.M	P	X			X		X	
9-T.M.	P	X			X		X	
10-T.L.	F							
11-R.M.	P	X			X		X	
12-M.C.	P	X			X		X	
13-S.T.	P	X				X	X	
14-E.K.	P	X			X		X	
15-R.B.	P	X			X			X
16-D.S.	P			X		X		X
17-S.	P	X			X		X	
18-P.S.	P	X			X		X	
19-M.S.	P		X			X	X	
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P			X		X	X	
22-D.	P	X			X		X	
23-S.H.	P	X			X		X	

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XIV

Plano da 6ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 2-5-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
5.Discriminar auditivamente sons da língua	5.1.Discriminar pares mínimos	5.1.1.Realizar jogos de identificação de imagens, em que os seus nomes sejam pares mínimos	-Computador -Apresentação em Microsoft Powerpoint -Desenho a preto e branco	-Escolha aleatória de crianças para identificação de um som de cada categoria -Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar;

-Explicação do conceito de par mínimo;

-Apresentação de pares mínimos através de imagens em PPT;

-Apresentação de 3 imagens sendo que duas serão pares mínimos e as crianças terão de identifica-los;

-Desenho com 3 imagens a preto e branco, sendo que os alunos terão de pintar apenas os que são pares mínimos.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	P	X			X		X	
2-M.B	F							
3-B.M.	P	X			X		X	
4-R.S	F							
5-T.L.	P	X			X		X	
6-I.	F							
7-T.Â.	P	X			X		X	
8-C.M	P	X			X		X	
9-T.M.	P	X				X	X	
10-T.L.	F							
11-R.M.	P	X			X		X	
12-M.C.	P	X			X		X	
13-S.T.	P	X				X	X	
14-E.K.	P	X			X		X	
15-R.B.	F							
16-D.S.	P	X			X			X
17-S.	P	X			X			X
18-P.S.	P	X			X		X	
19-M.S.	P	X			X			X
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P	X				X		X
22-D.	P	X			X		X	
23-S.H.	F							

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XV

Plano da 7ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 4-5-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
6.Melhorar a capacidade de memória auditiva	6.1.Memorizar sequências sonoras 6.2.Imitar sequências de sílabas	6.1.1.Reprodução de ritmos com palmas 6.1.2.Reprodução de ritmos com instrumentos musicais 6.2.1.Repetição de sílabas com variação de ponto e modo articulatorio	-xilofone -tambor	-Escolha aleatória de crianças para exemplificação de reproduções -Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar;

-Realização do jogo “Pára, Escuta e Identifica”, onde as crianças, de costas viradas para o professor, ouvem uma sequência de sons emitidos por alguns objetos ao cair na mesa, onde terão de não só de decodificar quais os objetos que caíram na mesa, como memorizar a sua ordem e identifica-la.

-Realização do jogo “Pára, Escuta e Repete”, onde as crianças ouvem uma sequência de palmas efetuada pelo professor e têm de imitar a sequência produzida;

-Realização do jogo “Papagaio imitador”, o professor emite uma sequência de sílabas (com variação do ponto e modo articulatorio) e as crianças após este ter terminado, têm de repeti-la.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	P	X			X		X	
2-M.B	P		X			X		X
3-B.M.	P	X			X		X	
4-R.S	F							
5-T.L.	P	X			X		X	
6-I.	F							
7-T.Â.	P	X			X		X	
8-C.M	P	X			X		X	
9-T.M.	P		X			X	X	
10-T.L.	P			X		X		X
11-R.M.	P	X			X		X	
12-M.C.	P	X			X		X	
13-S.T.	P	X			X		X	
14-E.K.	P	X			X		X	
15-R.B.	F							
16-D.S.	P			X		X		X
17-S.	P	X			X		X	
18-P.S.	P	X			X		X	
19-M.S.	P			X		X		X
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P			X		X	X	
22-D.	P	X			X		X	
23-S.H.	F							

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XVI

Plano da 8ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 7-5-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
6.Melhorar a capacidade de memória auditiva	6.2.Imitar sequências de sílabas 6.3.Repetir sequencialmente de itens lexicais	6.2.1.Repetição de sílabas com variação de ponto e modo articulatório 6.3.1.Repetição sequencial de números, palavras e frases	-lista de palavras	-Escolha aleatória de crianças para exemplificação de reproduções -Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar;

-Realização do jogo "Papagaio imitador", o professor emite uma sequência de sílabas, palavras, frases e números e as crianças após este ter terminado, têm de repeti-la.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	P	X			X		X	
2-M.B	P		X			X		X
3-B.M.	P	X			X		X	
4-R.S	F							
5-T.L.	P	X			X		X	
6-I.	F							
7-T.Â.	P	X			X		X	
8-C.M	P	X			X		X	
9-T.M.	P		X			X	X	
10-T.L.	P			X		X		X
11-R.M.	P	X			X		X	
12-M.C.	P	X			X		X	
13-S.T.	P	X			X		X	
14-E.K.	P	X			X		X	
15-R.B.	F							
16-D.S.	P			X		X		X
17-S.	P	X			X		X	
18-P.S.	P	X			X		X	
19-M.S.	P			X		X		X
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P			X		X	X	
22-D.	P	X			X		X	
23-S.H.	F							

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XVII

Plano da 9ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 9-5-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
7.Segmentar enunciados e palavras	7.1.Segmentar enunciados 7.2.Segmentar palavras	7.1.1.Descrever uma ação segmentando o enunciado (em bocadinhos) 7.2.1.Nomear imagens de objeto “em bocadinhos”	-Imagens de objetos -Imagens de ações - Apresentação PPTc	-Escolha aleatória de crianças para exemplificação de reproduções -Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar;

-Mostrar imagens de ações, segmentadas em palavras e depois pedir às crianças que dividam enunciados em palavras com a ajuda de batimentos rítmicos;

-Mostrar imagens de objetos, segmentadas em palavras e depois pedir às crianças que dividam enunciados em palavras com a ajuda de batimentos rítmicos;

-Colorir um desenho com ênfase para a divisão silábica, onde as crianças antes de colorirem o desenho têm de pintar as bolinhas correspondentes a cada sílaba da imagem.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	F							
2-M.B	P			X		X	X	
3-B.M.	P			X		X		X
4-R.S	P			X	X		X	
5-T.L.	P			X	X		X	
6-I.	P			X		X		X
7-T.Â.	P	X			X		X	
8-C.M	P	X			X		X	
9-T.M.	P	X			X		X	
10-T.L.	P			X		X		X
11-R.M.	P	X			X		X	
12-M.C.	P			X		X		X
13-S.T.	F							
14-E.K.	P	X			X		X	
15-R.B.	P	X			X		X	
16-D.S.	P			X		X	X	
17-S.	P			X	X			X
18-P.S.	P	X			X		X	
19-M.S.	F							
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P			X		X	X	
22-D.	P			X	X		X	
23-S.H.	F							

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
	X	X	

Apêndice XVIII

Plano da 10ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 30-5-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
7.Segmentar enunciados e palavras	7.1.Segmentar enunciados 7.2.Segmentar palavras	7.1.1.Descrever uma ação segmentando o enunciado (em bocadinhos) 7.2.1.Nomear imagens de objeto “em bocadinhos”	-Imagens de objetos -Imagens de ações - Apresentação PPTc	-Escolha aleatória de crianças para exemplificação de reproduções -Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

- Explicação sobre as atividades a realizar;
- Mostrar imagens de ações, segmentadas em palavras e depois pedir às crianças que dividam enunciados em palavras com a ajuda de batimentos rítmicos;
- Mostrar imagens de objetos, segmentadas em palavras e depois pedir às crianças que dividam enunciados em palavras com a ajuda de batimentos rítmicos;
- Colorir um desenho com ênfase para a divisão silábica, onde as crianças antes de colorirem o desenho têm de pintar as bolinhas correspondentes a cada sílaba da imagem.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	P	X			X			X
2-M.B	P			X	X			X
3-B.M.	P	X				X		X
4-R.S	P	X			X		X	
5-T.L.	P	X			X		X	
6-I.	F							
7-T.Â.	P	X			X		X	
8-C.M	P	X			X		X	
9-T.M.	P	X				X		X
10-T.L.	P	X				X		X
11-R.M.	P	X			X		X	
12-M.C.	P	X			X		X	
13-S.T.	P	X			X		X	
14-E.K.	P	X			X		X	
15-R.B.	P	X				X		X
16-D.S.	P	X				X		X
17-S.	P	X			X		X	
18-P.S.	P	X			X		X	
19-M.S.	P	X				X	X	
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P	X				X	X	
22-D.	P	X			X		X	
23-S.H.	P	X				X	X	

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XIX

Plano da 11ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 4-6-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
8. Identificar incorreções no enunciado	8.1. Reconhecer erros de construção de enunciados	8.1.1. Identificar erros em frases ditas	- Cartões com imagens - Livro “Atividades de Compreensão Gramatical em crianças com idade pré-escolar”	- Escolha aleatória de crianças para exemplificação de reproduções - Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

- Explicação sobre as atividades a realizar;

- Mostrar imagens de ações, e descrever a imagem com erros de construção dos enunciados. As crianças terão de identificar os erros e corrigi-los.

- Mostrar uma imagem diferente a cada aluno e depois de se descrever a imagem com erros de construção pedir à criança para identificar o erro e corrigi-lo.

- Realizar as atividades propostas no livro “Atividades de Compreensão Gramatical em crianças com idade pré-escolar” das autoras Lurdes Moutinho, Fátima Albuquerque, Rosa Coimbra e Rosa Lima. Nesta atividade é apresentada uma imagem às crianças e são ditos dois enunciados sobre a mesma, um correto e outro com erros, sendo que, a criança terá de identificar o que está correto.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	P	X			X		X	
2-M.B	P		X			X		X
3-B.M.	P		X			X		X
4-R.S	P		X			X		X
5-T.L.	P	X			X		X	
6-I.	F							
7-T.Â.	P	X			X		X	
8-C.M	P	X			X		X	
9-T.M.	P	X			X		X	
10-T.L.	P	X			X		X	
11-R.M.	P	X			X		X	
12-M.C.	P	X			X		X	
13-S.T.	P	X			X		X	
14-E.K.	P	X			X		X	
15-R.B.	P		X		X			X
16-D.S.	P		X			X		X
17-S.	P	X			X			X
18-P.S.	P	X			X		X	
19-M.S.	P		X		X			X
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P		X			X	X	
22-D.	P	X			X		X	
23-S.H.	P		X		X		X	

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XX

Plano da 12ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 6-6-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
8. Identificar incorreções no enunciado	8.1. Reconhecer erros de construção de enunciados	8.1.1. Realizar o Jogo “Pedro o mal falador”	- Cartões com imagens - Livro “Atividades de Compreensão Gramatical em crianças com idade pré-escolar”	- Escolha aleatória de crianças para exemplificação de reproduções - Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

- Explicação sobre as atividades a realizar;

- Mostrar imagens de ações, e descrever a imagem com erros de construção dos enunciados. As crianças terão de identificar os erros e corrigi-los.

- Mostrar uma imagem diferente a cada aluno e depois de se descrever a imagem com erros de construção pedir à criança para identificar o erro e corrigi-lo.

- Realizar as atividades propostas no livro “Atividades de Compreensão Gramatical em crianças com idade pré-escolar” das autoras Lurdes Moutinho, Fátima Albuquerque, Rosa Coimbra e Rosa Lima. Nesta atividade é apresentada uma imagem às crianças e são ditos dois enunciados sobre a mesma, um correto e outro com erros, sendo que, a criança terá de identificar o que está correto.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-L.R.	P	X			X		X	
2-M.B	P		X			X		X
3-B.M.	P		X			X		X
4-R.S	P		X			X		X
5-T.L.	P	X			X		X	
6-I.	F							
7-T.Â.	P	X			X		X	
8-C.M	P	X			X		X	
9-T.M.	P	X			X		X	
10-T.L.	P	X			X		X	
11-R.M.	P	X			X		X	
12-M.C.	P	X			X		X	
13-S.T.	P	X			X		X	
14-E.K.	P	X			X		X	
15-R.B.	P		X			X		X
16-D.S.	P		X		X			X
17-S.	P	X			X			X
18-P.S.	P	X			X		X	
19-M.S.	P		X		X			X
20-M.	P	X			X		X	
21- B.G.	P		X			X	X	
22-D.	P	X			X		X	
23-S.H.	P		X		X		X	

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XXI

Plano da 13ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 18-6-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
9.Desenvolver as habilidades de Consciência Fonológica	9.1.Desenvolver a capacidade de isolar palavras	9.1.1.Contabilização de palavras de uma frase dita.	-Ficha com imagem e quadrados para pintar o nº de palavras	-Escolha aleatória de crianças para exemplificação de reproduções -Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar;

-Mostrar imagens de ações, segmentadas em palavras e depois pedir às crianças que dividam enunciados em palavras com a ajuda de batimentos rítmicos;

- Dizer uma frase à criança e pedir-lhe para identificar uma palavra específica, por exemplo, o sujeito ou a ação;

-Realizar uma ficha de colorir com as crianças a preencherem os quadrados correspondentes a cada palavra da frase que lhes é dita anteriormente e que corresponde à imagem também contida na ficha.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-Luan	P	X			X		X	
2-Mob	P			X	X			X
3-B.Mot	F							
4-Raf.S	P		X			X		X
5-T.Lui	P	X			X		X	
6-Isa	F							
7-T.Ân	P	X			X		X	
8-Cla.M	F							
9-T.Mo	P		X		X			X
10-T.Le	P		X			X		X
11-R.Mo	P	X			X		X	
12-M.Car	P	X				X		X
13-Silv	F							
14-Ebo	P	X			X		X	
15-R.Bat	P		X		X			X
16-D.Sim	P			X		X		X
17-Sarin	P		X		X			X
18-P.San	P	X			X		X	
19-M.Sar	P	X				X		X
20-Marti	P	X			X		X	
21- B.Gon	P			X		X	X	
22-Duart	P	X			X		X	
23-Saha	P		X			X		X

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XXII

Plano da 14ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 20-6-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
9.Desenvolver as habilidades de Consciência Fonológica	9.2.Identificar rimas	9.2.1.Realização do “jogo das rimas”, em que as crianças tem de juntar imagens cujos nomes rimem 9.3.Realização do jogo “Rimar a Brincar” 9.4.Realização de uma ficha para colorir duas imagens que rimem	-Imagens - Apresentação em Powerpoint	-Escolha aleatória de crianças para identificação de um som de cada categoria

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar;

-Apresentação com explicação sobre o que consiste a rima;

-Realização do “jogo das rimas”, em que são apresentadas 3 imagens tendo as crianças de identificar as 2 que rimam;

-Realização do jogo “Rimar a Brincar”, as crianças ouvem uma frase por acabar, tendo estas de finalizar a frase com uma imagem que rime com a frase, sendo primeiramente apresentadas duas imagens e depois num estágio mais difícil são apresentadas três;

-Numa ficha, são apresentadas três imagens, tendo as crianças que pintar as duas imagens que rimem, ficando aquela que não rima por colorir.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-Luan	P	X			X		X	
2-Mob	P			X	X			X
3-B.Mot	F							
4-Raf.S	P		X			X		X
5-T.Lui	P	X			X		X	
6-Isa	F							
7-T.Ân	P	X			X		X	
8-Cla.M	F							
9-T.Mo	P		X		X			X
10-T.Le	P		X			X		X
11-R.Mo	P	X			X		X	
12-M.Car	P	X				X		X
13-Silv	F							
14-Ebo	P	X			X		X	
15-R.Bat	P		X		X			X
16-D.Sim	P			X		X		X
17-Sarin	P		X		X			X
18-P.San	P	X			X		X	
19-M.Sar	P	X				X		X
20-Marti	P	X			X		X	
21- B.Gon	P			X		X	X	
22-Duart	P	X			X		X	
23-Saha	P		X			X		X

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XXIII

Plano da 15ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 22-6-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
9.Desenvolver as habilidades de Consciência Fonológica	9.3.Realizar divisão silábica de palavras	9.3.1.Realização do “jogo dos bocadinhos”, em que as crianças têm de distinguir os bocadinhos constituintes da palavra com pedras	-Imagens -Pedras de decoração	-Escolha aleatória de crianças para silabar uma imagem

Atividades a realizar

- Explicação sobre as atividades a realizar;
- Relembrar em que consiste a divisão silábica.
- Realização do “jogo dos bocadinhos”, são apresentadas às crianças imagens sucessivas, tendo as crianças de preencher com pedras os quadrados representados numa folha. Sendo que cada quadrado corresponde a uma sílaba.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-Luan	F							
2-Mob	P			X	X			X
3-B.Mot	P	X			X		X	
4-Raf.S	P	X			X		X	
5-T.Lui	P			X		X	X	
6-Isa	F							
7-T.Ân	P	X			X		X	
8-Cla.M	P	X			X		X	
9-T.Mo	F							
10-T.Le	F							
11-R.Mo	P	X			X		X	
12-M.Car	P	X			X		X	
13-Silv	P	X			X		X	
14-Ebo	P	X			X		X	
15-R.Bat	P	X			X		X	
16-D.Sim	P	X			X		X	
17-Sarin	P		X		X		X	
18-P.San	P	X			X		X	
19-M.Sar	P	X			X		X	
20-Marti	P	X				X	X	
21- B.Gon	P			X		X	X	
22-Duart	P	X			X		X	
23-Saha	P	X			X		X	

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XXIV

Plano da 16ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 27-6-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
9.Desenvolver as habilidades de Consciência Fonológica	9.3.Realizar divisão silábica de palavras	9.3.1.Realização do “jogo dos bocadinhos”, em que as crianças têm de distinguir os bocadinhos constituintes da palavra com pedras	-Imagens -Pedras de decoração	-Escolha aleatória de crianças para silabar uma imagem

Atividades a realizar

- Explicação sobre as atividades a realizar;
- Relembrar em que consiste a divisão silábica.
- Realização do “jogo dos bocadinhos”, são apresentadas às crianças imagens sucessivas, tendo as crianças de preencher com pedras os quadrados representados numa folha. Sendo que cada quadrado corresponde a uma sílaba.
- Colorir um desenho com ênfase para a divisão silábica, onde as crianças antes de colorirem o desenho têm de pintar as bolinhas correspondentes a cada sílaba da imagem.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-Luan	F							
2-Mob	P			X		X		X
3-B.Mot	P	X			X		X	
4-Raf.S	P	X			X		X	
5-T.Lui	P			X		X		X
6-Isa	F							
7-T.Ân	P	X			X		X	
8-Cla.M	P	X			X		X	
9-T.Mo	F							
10-T.Le	F							
11-R.Mo	P	X			X		X	
12-M.Car	P	X			X		X	
13-Silv	P	X				X	X	
14-Ebo	P	X			X		X	
15-R.Bat	P	X				X	X	
16-D.Sim	P	X				X		X
17-Sarin	P		X		X		X	
18-P.San	P	X			X		X	
19-M.Sar	P	X			X		X	
20-Marti	P	X			X		X	
21- B.Gon	P			X		X		X
22-Duart	P	X			X		X	
23-Saha	P	X			X		X	

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XXV

Plano da 17ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 29-6-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
9.Desenvolver as habilidades de Consciência Fonológica	9.4.Encontrar figuras que se iniciam com a mesma sílaba	9.4.1.Realização do “jogo do peixinho”, em que a criança tem de encontrar no monte imagens que comecem com o mesmo “bocadinho”	-Imagens -Apresentação PPT	Escolha aleatória de crianças para associar duas imagens com a mesma sílaba inicial

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar;

-Apresentação sobre palavras que começam com o mesmo “bocadinho”, relembrando a divisão silábica;

-Realização do “jogo do peixinho” que consiste em encontrar num monte de imagens duas que comecem pelo mesmo bocadinho, dizendo então qual é a sílaba comum;

-Realização de uma ficha de colorir, onde as crianças terão de colorir duas imagens que comecem pela mesma sílaba, deixando a que não começa a branco.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-Luan	F							
2-Mob	P			X		X		X
3-B.Mot	P		X		X			X
4-Raf.S	P	X			X		X	
5-T.Lui	P			X		X		X
6-Isa	F							
7-T.Ân	P	X			X		X	
8-Cla.M	P	X			X		X	
9-T.Mo	F							
10-T.Le	F							
11-R.Mo	P	X			X		X	
12-M.Car	P	X			X		X	
13-Silv	P	X			X		X	
14-Ebo	P	X			X		X	
15-R.Bat	P	X			X		X	
16-D.Sim	P	X			X		X	
17-Sarin	P		X		X		X	
18-P.San	P	X			X		X	
19-M.Sar	P	X			X		X	
20-Marti	P	X			X		X	
21- B.Gon	P			X		X	X	
22-Duart	P	X			X		X	
23-Saha	P	X			X		X	

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XXVI

Plano da 18ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 2-7-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
9.Desenvolver as habilidades de Consciência Fonológica	9.5.Identificar figuras que começam com o mesmo som	9.5.1.Realização de atividade de prolongamento do som inicial de palavras 9.5.2.Realização de jogo para juntar imagens com o mesmo som inicial	-Imagens -Apresentação em PPT -Ficha de colorir	-Escolha aleatória de crianças para associar duas imagens com o mesmo som

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar;

-Mostrar imagens de objetos e realizar prolongamento do som inicial para as crianças perceberem qual é o som inicial das palavras. Depois pedir para as crianças realizarem esse prolongamento em várias imagens e tentarem isolar apenas o som inicial;

-Realização de jogo em que as crianças têm de escolher entre três imagens, duas que comecem com o mesmo som inicial;

-Realização de jogo em que as crianças têm de escolher entre quatro imagens, duas que comecem com o mesmo som inicial;

-Realização de ficha de colorir em que as crianças têm de pintar de entre três imagens, duas que comecem com o mesmo som.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-Luan	F							
2-Mob	P	X			X			X
3-B.Mot	P	X				X		X
4-Raf.S	F							
5-T.Lui	P		X		X		X	
6-Isa	F							
7-T.Ân	F							
8-Cla.M	F							
9-T.Mo	P			X	X		X	
10-T.Le	P	X			X		X	
11-R.Mo	P	X			X		X	
12-M.Car	P	X				X	X	
13-Silv	P			X		X		X
14-Ebo	P	X			X		X	
15-R.Bat	P			X	X			X
16-D.Sim	P			X	X			X
17-Sarin	P		X		X		X	
18-P.San	P	X			X		X	
19-M.Sar	P	X			X		X	
20-Marti	P	X			X		X	
21- B.Gon	P			X		X		X
22-Duart	P	X			X		X	
23-Saha	P		X		X			X

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X		X	

Apêndice XXVII

Plano da 19ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 4-7-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
9.Desenvolver as habilidades de Consciência Fonológica	9.6.Discriminar sons iguais e diferentes	9.6.1.Realizar o “jogo dos sons”, em que as crianças têm de identificar sons com diferenças mínimas de vozeamento ou ponto articulatório		-Analisar a percentagem de sucesso da atividade

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar;

-Realização do jogo dos pares mínimos, em que as crianças ouvem duas palavras que diferem apenas num som em modo articulatório ou ponto articulatório, tendo estas que identificar se estas são iguais ou diferentes, e qual o som que muda;

-Realização do jogo dos pares mínimos, em que as crianças ouvem duas pseudo-palavras que diferem apenas num som em modo articulatório ou ponto articulatório, tendo estas que identificar se estas são iguais ou diferentes e qual o som que muda;

-Realização de ficha de colorir em que as crianças terão de pintar entre três imagens duas que sejam pares mínimos, identificando qual o som que muda.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-Luan	F							
2-Mob	P		X			X		X
3-B.Mot	P			X		X	X	
4-Raf.S	F							
5-T.Lui	P	X			X		X	
6-Isa	F							
7-T.Ân	P	X			X		X	
8-Cla.M	F							
9-T.Mo	P	X			X		X	
10-T.Le	P			X		X		X
11-R.Mo	P	X			X		X	
12-M.Car	P	X			X		X	
13-Silv	P	X			X		X	
14-Ebo	P	X			X		X	
15-R.Bat	P			X		X		X
16-D.Sim	P			X	X		X	
17-Sarin	P	X			X		X	
18-P.San	P	X			X		X	
19-M.Sar	P	X			X		X	
20-Marti	P	X			X		X	
21- B.Gon	P			X		X	X	
22-Duart	P	X			X		X	
23-Saha	P	X			X		X	

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

Apêndice XXVIII

Plano da 20ª Sessão

Duração de Sessão: 45min

Data: 6-7-2012

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
10.Trabalhar a capacidade da criança desenvolver um tema	10.1.Descrever imagens completando o enunciado por acabar	10.1.1.Mostrar às crianças uma imagem e iniciar o acontecimento, tendo elas de terminar a descrição	-Imagens de Ações	-Escolha aleatória de crianças para descrever uma imagem

Atividades a realizar

-Explicação sobre as atividades a realizar;

-Nesta atividade, cada criança terá de contar uma história que estará representada através de uma imagem ou conjunto de imagens, será iniciada a história tendo a criança que desenvolver o tema com recurso à(às) imagem(imagens) que lhe são apresentadas.

Avaliação

Criança	Presença	Objetivos			Observações			
		Atingidos	Parcialmente Atingido	Não Atingido	Vigilância		Comunicação	
					Atento	Desatento	Participativo	Passivo
1-Luan	F							
2-Mob	P		X			X		X
3-B.Mot	P			X		X	X	
4-Raf.S	F							
5-T.Lui	P	X						X
6-Isa	F							
7-T.Ân	P	X			X		X	
8-Cla.M	F							
9-T.Mo	P	X			X		X	
10-T.Le	P			X		X		X
11-R.Mo	P P	X			X		X	
12-M.Car	P	X			X		X	
13-Silv	P	X			X		X	
14-Ebo	P	X			X		X	
15-R.Bat	P			X		X		X
16-D.Sim	P			X	X			X
17-Sarin	P	X			X			X
18-P.San	P	X			X		X	
19-M.Sar	P	X			X		X	
20-Marti	P	X			X		X	
21- B.Gon	P			X		X	X	
22-Duart	P	X			X		X	
23-Saha	P	X			X			X

Objetivo da Sessão:		Necessidade de Reformulação do Objetivo	
Atingido (+50% das crianças presentes atingidas)	Não Atingido	Sim (Quando não é atingido o objetivo da sessão)	Não
X			X

ANEXOS

Anexo I

Bateria de Provas Fonológicas

Folha de Registo

Data da Avaliação:

Terapeuta da Fala:

Identificação do Utente:

Nome:

Data de Nascimento:

Idade:

PROVAS	PERCENTAGEM DE SUCESSO
Análise Silábica	
Classificação com Base na Sílabas Inicial	
Classificação com Base no Fonema Inicial	
Supressão da Sílabas Inicial	
Supressão do Fonema Inicial	
Análise Fonémica	

Observações:

Análise Silábica

Exemplos: a) chapéu

b) ananás

Itens	Pontuação
1 – anjo	
2 – aranha	
3 – raquete	
4 – mapa	
5 – golo	
6 – viola	
7 – farinha	
8 – casa	
9 – tábua	
10 – peru	
11 – boneca	
12 – sino	
13 – dália	
14 – loja	
TOTAL	

Classificação com Base na Sílabas Inicial

Exemplos: a) bolo / nariz / navio / moinho

b) ilha / ouro / arroz / iogurte

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

Classificação com Base no Fonema Inicial

Exemplos: a) colher / chave / chuva / bola

b) jóia / nó / jipe / pá

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

Supressão da Sílabas Inicial

Exemplos: a) nota

b) ameixa

Itens	Pontuação
1 – avó	
2 – orelha	
3 – rádio	
4 – morango	
5 – gorila	
6 – vela	
7 – caneta	
8 – foca	
9 – tapete	
10 – pássaro	
11 – boca	
12 – seta	
13 – laço	
14 – dedal	
TOTAL	

Supressão do Fonema Inicial

Exemplos: a) noz

b) boia

Itens	Itens	Pontuação
1 – rio	1 A – rosa	
2 – mel	2 A – mola	
3 – gás	3 A – galo	
4 – vale	4 A – vila	
5 – cão	5 A – capa	
6 – fio	6 A – fava	
7 – torre	7 A – telha	
8 – pão	8 A – pipa	
9 – boi	9 A – bolo	
10 – sal	10 A – sumo	
11 – lua	11 A – lula	
12 – dente	12 A – dedo	
TOTAL		

Análise Fonémica

Exemplos: a) chá

b) osso

Itens	Pontuação
1 – asa	
2 – avó	
3 – rua	
4 – mar	
5 – gorro	
6 – via	
7 – carro	
8 – figo	
9 – taça	
10 – pá	
11 – bule	
12 – sol	
13 – lã	
14 – dia	
TOTAL	

Anexo II

Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC) – Prova de Vocabulário

TESTE DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA TALC

Sua-Kay, E. & Tavares, M. D.

Nome:			
Data:			
Data de Nascimento:		Idade	:
Escola:			
Avaliador:			

FOLHA DE RESULTADOS

PARTE I: COMPREENSÃO

	Nº de itens	Pontuação obtida	Média esperada para a idade	Percentil
1. Vocabulário				
1.2 Objectos	12			
1.2 Imagens	24			
Total Vocabulário	36			
2. Relações semânticas				
2.1 Duas palavras de conteúdo	12			
2.2 Três palavras de conteúdo	12			
Total Relações Semânticas	24			
3. Frases Complexas	9			
Total da Compreensão	69			

PARTE II: EXPRESSÃO

4. Vocabulário				
4.1 Objectos	12			
4.2 Imagens	18			
Total Vocabulário	30			
5. Frases absurdas	3			
6. Constituintes morfosintácticos	15			
7. Intenções comunicativas	6			
Total da Expressão	54			

PARTE I: COMPREENSÃO

1. Vocabulário

1.1 Objectos

Objectos 1	Instrução: "Onde está o - a ..."	Cotação
1	Colher	
2	Pente	
3	Cadeira	
4	Pato	
5	Menina	
6	Carro	
7	Chave	
8	Lápis	
9	Calças	
10	Mesa	
11	Copo	
12	Árvore	
Total:		



1.2 Imagens

Prancha 1	Instrução: "Onde está o - a ..."	Cotação
1	Maçã	
2	Árvore	
3	Elefante	
Prancha 2		
4	Óculos	
5	Garfo	
6	Escova	
Total:		
Prancha 3	Instrução: "Quem está a ..."	
7	Comer	
8	Escrever	
9	Dormir	
Prancha 4		
10	Correr	
11	Chorar	
12	Regar	
Total:		
Prancha 5	Instrução: "Qual é que serve para ..."	
13	Ler	
14	Cortar	
15	Pintar	
Prancha 6		
16	Comer	
17	Coser	
18	Atar	
Total:		
Prancha 7	Instrução: "Olha para as chaves. Onde está a chave pequena? ... e "a camisola molhada" e "a camisola seca"?"	
19	Pequena	
20	Molhada	
21	Seca	
Prancha 8		
Instrução: "Mostra-me o copo vazio; mostra-me o carro que está perto" e "o carro que está longe?"		
22	Vazio	
23	Perto	
24	Longe	
Total:		

PARTE II: EXPRESSÃO

4. Vocabulário



4.1 Objectos

Objectos 1	Instrução: "O que é isto?"	Cotação
1	Colher	
2	Pente	
3	Cadeira	
4	Pato	
5	Menina ou boneca	
6	Carro	
7	Chave	
8	Lápis	
9	Calças	
10	Mesa	
11	Copo	
12	Árvore	
Total:		



4.2 Imagens

Prancha 1	Instrução: "O que é isto?"	Cotação
1	Árvore	
2	Elefante	
3	Maçã	
Prancha 2		
4	Óculos	
5	Escova	
6	Garfo	
Prancha 3		
Instrução: "O que é que ele / ela está a fazer?"		
7	Dormir	
8	Comer	
9	Escrever / Pintar	
Prancha 4		
10	Regar	
11	Correr	
12	Chorar	
Prancha 5		
Instrução: "Esta chave é pequena e esta é ..."		
13	Grande	
Instrução: "Esta roupa está ... e esta está ..."		
14	Molhada	
15	Seca	
Prancha 6		
Instrução: "Este carro está aqui perto, mas este está muito ..."		
16	Longe	
Instrução: "Olha para os copos, este está ... e este?"		
17	Vazio	
18	Cheio	
Total:		



5. Frases absurdas

	Instrução: "Ouve com atenção. Vou dizer umas frases e tu dizes se está bem ou mal". Se a criança não justificar perguntar porque está mal.	Cotação
1	Os patos ladram / fazem ão-ão	
2	As cadeiras voam	
3	A bola morde	
Total:		

Para uso no workshop "Fundamentos sobre a Aplicação e Cotação do TALC" - 20 Janeiro 2007

Anexo III

Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita

INSTRUÇÕES

Vou dar-te um caderno e tu vais ouvir com muita atenção o que eu te vou dizer, para saberes o que hás-de fazer.

Abre o caderno na 1ª página.

Para a Figura A dizer:

Vais-me dizer onde é que está um animal.

Vais fazer uma bola à volta do animal.

Não faças nada à volta das coisas que não são animais.

Para a Figura B dizer:

Vais-me dizer onde é que está aqui um fruto.

Vais fazer uma bola à volta do fruto.

O examinador deverá assegurar-se que a criança compreendeu o procedimento requerido, podendo, para isso, auxiliar a criança nas respostas a estes dois itens.

Seguidamente dá-se início à passagem da prova, com as seguintes instruções:

Agora, que já sabes, vais fazer sozinho, sem ajuda.

Vais ter de ouvir com muita atenção o que te vou dizer, para saberes o que hás-de fazer.

Escuta bem:

1. Olha bem e faz uma bola à volta do número.
2. Olha bem e faz uma bola à volta do número.
3. Olha bem e faz uma bola à volta do número.
4. Olha bem e faz uma bola à volta da letra.
5. Olha bem e faz uma bola à volta da letra.
6. Olha bem e faz uma bola à volta da palavra.
7. Olha bem e faz uma bola à volta da primeira palavra.
8. Olha bem e faz uma bola à volta das duas primeiras palavras.
9. Olha bem e faz uma bola à volta da última palavra.
10. Olha bem e faz uma bola à volta das duas últimas palavras.
11. Olha bem e faz uma bola à volta da letra maiúscula.
12. Olha bem e faz uma bola à volta da letra maiúscula.
13. Olha bem e faz uma bola à volta da letra minúscula.
14. Olha bem e faz uma bola à volta da primeira letra de cada palavra.
15. Olha bem e faz uma bola à volta da última letra de cada palavra.
16. Olha bem e faz uma bola à volta da frase.
17. Olha bem e faz uma bola à volta da frase.
18. Olha bem e faz uma bola à volta da frase.
19. Olha bem e faz uma bola à volta do nome de alguém.
20. Olha bem e faz uma bola à volta do título da história.
21. Olha bem e faz uma bola à volta da primeira linha.
22. Olha bem e faz uma bola à volta da última linha.
23. Olha bem e faz uma bola à volta da história que está escrita.

Folha de cotação

Nome: _____

Escola: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Ano de Escolaridade: _____

Data de Administração: ____/____/____ Idade: _____

Itens	Conceitos envolvidos	Resposta Dada	Pontuação
1	Número		
2	Número		
3	Número		
4	Letra		
5	Letra		
6	Palavra		
7	Palavra/primeira		
8	Palavra/primeiro		
9	Palavra/última		
10	Palavras/última		
11	Letra maiúscula		
12	Letra maiúscula		
13	Letra minúscula		
14	Letra/Palavra/Primeira		
15	Letra/Palavra/Última		
16	Frase		
17	Frase		
18	Frase		
19	Nome Próprio		
20	Título		
21	Linha/Primeira		
22	Linha/Última		
23	Texto escrito		
Total			

Observações:

Anexo IV

Análise Estatística e Inferencial

Quadro 1 – Medidas de Localização e Desvio-padrão da Variável “Idade da Criança na 1ª Avaliação”

Group Statistics					
grupos do estudo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
idade da criança na 1a avaliação em meses	grupo de intervenção	20	60,8000	5,95244	1,33101
	grupo de controlo	19	67,8947	2,99805	,68780

Quadro 2 – Quadro de Frequências da Variável “Habilitações literárias do pai” - Grupo de Intervenção

Habilitações literárias do pai					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9ºAno	8	40,0	44,4	44,4
	12ºAno	8	40,0	44,4	88,9
	Superior	2	10,0	11,1	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Missing	System	2	10,0		
Total		20	100,0		

Quadro 3 – Quadro de Frequências da Variável “Emprego do pai” - Grupo de Intervenção

Emprego do pai					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Trabalhador não especializado	9	45,0	50,0	50,0
	Técnico Especializado	9	45,0	50,0	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Missing	System	2	10,0		
Total		20	100,0		

Quadro 4 – Quadro de Frequências da Variável “Habilitações literárias da mãe” - Grupo de Intervenção

Habilitações literárias da mãe					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9ºAno	5	25,0	25,0	25,0
	12ºAno	10	50,0	50,0	75,0
	Superior	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 5 – Quadro de Frequências da Variável “Emprego da mãe” - Grupo de Intervenção

Emprego da mãe					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Trabalhador não especializado	10	50,0	50,0	50,0
	Técnico Especializado	5	25,0	25,0	75,0
	Técnico Superior	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 6 – Quadro de Frequências da Variável “Problemas de ouvidos” - Grupo de Intervenção

Problemas de ouvidos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	5	25,0	25,0	25,0
	Não	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 7 – Quadro de Frequências da Variável “Acompanhamento em Terapia da Fala” - Grupo de Intervenção

Acompanhado em Terapia da Fala

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	5	25,0	25,0	25,0
	Não	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 8 – Quadro de Frequências da Variável “Presença de perturbações da Linguagem” - Grupo de Intervenção

Presença de perturbações de linguagem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	3	15,0	15,0	15,0
	Não	17	85,0	85,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 9 – Quadro de Frequências da Variável “Habilitações literárias do pai” - Grupo Controlo

Habilitações literárias do pai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9ºAno	7	36,8	36,8	36,8
	12ºAno	9	47,4	47,4	84,2
	Superior	3	15,8	15,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Quadro 10 – Quadro de Frequências da Variável “Emprego do pai” - Grupo Controlo

Emprego do pai					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Trabalhador não especializado	7	36,8	36,8	36,8
	Técnico Especializado	11	57,9	57,9	94,7
	Técnico Superior	1	5,3	5,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Quadro 11 – Quadro de Frequências da Variável “Habilitações literárias da mãe” - Grupo de Controlo

Habilitações literárias da mãe					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9ºAno	3	15,8	15,8	15,8
	12ºAno	10	52,6	52,6	68,4
	Superior	6	31,6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Quadro 12 – Quadro de Frequências da Variável “Emprego da mãe” - Grupo de Controlo

Emprego da mãe					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Trabalhador não especializado	7	36,8	36,8	36,8
	Técnico Especializado	7	36,8	36,8	73,7
	Técnico Superior	5	26,3	26,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Quadro 13 – Quadro de Frequências da Variável “Problemas de ouvidos” - Grupo de Controlo

		Problemas de ouvidos			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	8	42,1	42,1	42,1
	Não	11	57,9	57,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Quadro 14 – Quadro de Frequências da Variável “Acompanhamento em Terapia da Fala” - Grupo de Controlo

		Acompanhado em Terapia da Fala			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	3	15,8	15,8	15,8
	Não	16	84,2	84,2	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Quadro 15 – Quadro de Frequências da Variável “Presença de perturbações de linguagem” - Grupo de Controlo

		Presença de perturbações de linguagem			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	2	10,5	10,5	10,5
	Não	17	89,5	89,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Quadro 16 – Quadro de Frequências da Variável “Total Vocabulário 1ªAvaliação” - Grupo de Intervenção

Total Vocabulário 1aAv					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	54,00	1	5,0	5,0	5,0
	56,00	1	5,0	5,0	10,0
	58,00	1	5,0	5,0	15,0
	62,00	1	5,0	5,0	20,0
	63,00	2	10,0	10,0	30,0
	64,00	4	20,0	20,0	50,0
	65,00	6	30,0	30,0	80,0
	66,00	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 17 – Quadro de Frequências da Variável “Total Vocabulário 1ªAvaliação” - Grupo de Controlo

Total Vocabulário 1aAv					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	63,00	2	10,5	10,5	10,5
	64,00	2	10,5	10,5	21,1
	65,00	4	21,1	21,1	42,1
	66,00	11	57,9	57,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Quadro 18 – Medidas de Localização e Desvio-padrão da Variável “Total Vocabulário 1ª Avaliação”

Group Statistics					
grupos do estudo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total Vocabulário 1aAv	grupo de intervenção	20	63,3000	3,38884	,75777
	grupo de controlo	19	65,2632	1,04574	,23991

Quadro 19 – Quadro de Frequências da Variável “Total Provas Fonológicas 1ª Avaliação” - Grupo de Intervenção

Total provas fonológicas 1aAv					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4,00	1	5,0	5,0	5,0
	8,00	2	10,0	10,0	15,0
	9,00	2	10,0	10,0	25,0
	11,00	1	5,0	5,0	30,0
	12,00	2	10,0	10,0	40,0
	14,00	2	10,0	10,0	50,0
	19,00	1	5,0	5,0	55,0
	21,00	1	5,0	5,0	60,0
	24,00	1	5,0	5,0	65,0
	27,00	1	5,0	5,0	70,0
	32,00	1	5,0	5,0	75,0
	41,00	1	5,0	5,0	80,0
	48,00	1	5,0	5,0	85,0
	56,00	1	5,0	5,0	90,0
	59,00	1	5,0	5,0	95,0
	72,00	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 20 – Quadro de Frequências da Variável “Total Provas Fonológicas 1ªAvaliação” - Grupo de Controlo

Total provas fonológicas 1aAv					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8,00	2	10,5	10,5	10,5
	9,00	1	5,3	5,3	15,8
	10,00	2	10,5	10,5	26,3
	12,00	1	5,3	5,3	31,6
	13,00	1	5,3	5,3	36,8
	16,00	1	5,3	5,3	42,1
	22,00	1	5,3	5,3	47,4
	24,00	1	5,3	5,3	52,6
	26,00	1	5,3	5,3	57,9
	28,00	1	5,3	5,3	63,2
	33,00	2	10,5	10,5	73,7
	36,00	1	5,3	5,3	78,9
	39,00	1	5,3	5,3	84,2
	56,00	2	10,5	10,5	94,7
	67,00	1	5,3	5,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Quadro 21 – Medidas de Localização e Desvio-padrão das Variáveis “Análise Silábica 1aAv”; “Classificação com base na sílaba inicial 1aAv”; “Classificação com base no fonema inicial 1aAv”; “Supressão da sílaba inicial 1aAv”; “Supressão do fonema inicial 1aAv”; “Análise Fonémica 1aAv” e “Total provas fonológicas 1aAv”

Group Statistics					
grupos do estudo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Análise Silábica 1aAv	grupo de intervenção	20	9,8000	3,00175	,67121
	grupo de controlo	19	11,0526	1,68238	,38596
Classificação com base na sílaba inicial 1aAv	grupo de intervenção	20	4,9500	5,30615	1,18649
	grupo de controlo	19	6,1579	5,08006	1,16545
Classificação com base no fonema inicial 1aAv	grupo de intervenção	20	3,7000	4,42600	,98968
	grupo de controlo	19	2,7368	2,74554	,62987
Supressão da sílaba inicial 1aAv	grupo de intervenção	20	2,8500	4,35618	,97407
	grupo de controlo	19	3,3684	4,34883	,99769
Supressão do fonema inicial 1aAv	grupo de intervenção	20	2,3000	5,39103	1,20547
	grupo de controlo	19	2,3684	5,42843	1,24537
Análise Fonémica 1aAv	grupo de intervenção	20	,9500	1,66938	,37329
	grupo de controlo	19	,6842	1,82734	,41922
Total provas fonológicas 1aAv	grupo de intervenção	20	25,0000	19,89975	4,44972
	grupo de controlo	19	26,6316	17,91713	4,11047

Quadro 22 – Quadro de Frequências da Variável “Total Vocabulário 2ª Avaliação” - Grupo de Intervenção

Total Vocabulário 2aAv					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	59,00	2	10,0	10,0	10,0
	62,00	2	10,0	10,0	20,0
	65,00	6	30,0	30,0	50,0
	66,00	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 23 – Quadro de Frequências da Variável “Total Vocabulário 2ªAvaliação” - Grupo de Controlo

Total Vocabulário 2aAv					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	62,00	1	5,3	5,3	5,3
	65,00	3	15,8	15,8	21,1
	66,00	15	78,9	78,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Quadro 24 – Quadro de Frequências da Variável “Total Provas Fonológicas 2ªAvaliação” - Grupo de Intervenção

Total provas fonológicas 2aAv					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10,00	1	5,0	5,0	5,0
	13,00	2	10,0	10,0	15,0
	14,00	1	5,0	5,0	20,0
	22,00	1	5,0	5,0	25,0
	26,00	1	5,0	5,0	30,0
	28,00	1	5,0	5,0	35,0
	29,00	1	5,0	5,0	40,0
	32,00	1	5,0	5,0	45,0
	35,00	2	10,0	10,0	55,0
	39,00	1	5,0	5,0	60,0
	43,00	1	5,0	5,0	65,0
	46,00	1	5,0	5,0	70,0
	69,00	1	5,0	5,0	75,0
	76,00	2	10,0	10,0	85,0
	78,00	1	5,0	5,0	90,0
	83,00	1	5,0	5,0	95,0
	90,00	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 25 – Quadro de Frequências da Variável “Total Provas Fonológicas 2ª Avaliação” - Grupo de Controlo

Total provas fonológicas 2aAv					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10,00	1	5,3	5,3	5,3
	11,00	1	5,3	5,3	10,5
	12,00	1	5,3	5,3	15,8
	14,00	1	5,3	5,3	21,1
	16,00	1	5,3	5,3	26,3
	17,00	1	5,3	5,3	31,6
	18,00	1	5,3	5,3	36,8
	21,00	1	5,3	5,3	42,1
	27,00	1	5,3	5,3	47,4
	28,00	1	5,3	5,3	52,6
	37,00	1	5,3	5,3	57,9
	40,00	1	5,3	5,3	63,2
	43,00	1	5,3	5,3	68,4
	44,00	1	5,3	5,3	73,7
	55,00	1	5,3	5,3	78,9
	58,00	2	10,5	10,5	89,5
	61,00	1	5,3	5,3	94,7
77,00	1	5,3	5,3	100,0	
Total		19	100,0	100,0	

Quadro 26 – Medidas de Localização e Desvio-padrão da Variável “Total de Vocabulário 2ª Avaliação”

Group Statistics					
grupos do estudo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total Vocabulário 2aAv	grupo de intervenção	20	64,6000	2,25715	,50471
	grupo de controlo	19	65,6316	,95513	,21912

Quadro 27 – Medidas de Localização e Desvio-padrão das Variáveis “Análise Silábica 2aAv”; “Classificação com base na sílaba inicial 2aAv”; “Classificação com base no fonema inicial 2aAv”; “Supressão da sílaba inicial 2aAv”; “Supressão do fonema inicial 2aAv”; “Análise Fonémica 2aAv” e “Total provas fonológicas 2aAv”

Group Statistics					
grupos do estudo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Análise Silábica 2aAv	grupo de intervenção	20	13,2000	1,36111	,30435
	grupo de controlo	19	11,3684	2,71233	,62225
Classificação com base na sílaba inicial 2aAv	grupo de intervenção	20	8,7500	5,13886	1,14908
	grupo de controlo	19	7,6316	4,77506	1,09547
Classificação com base no fonema inicial 2aAv	grupo de intervenção	20	5,8000	5,37636	1,20219
	grupo de controlo	19	2,7368	2,20711	,50635
Supressão da sílaba inicial 2aAv	grupo de intervenção	20	6,8500	5,33385	1,19269
	grupo de controlo	19	5,3158	5,33388	1,22368
Supressão do fonema inicial 2aAv	grupo de intervenção	20	5,9500	9,73045	2,17579
	grupo de controlo	19	6,1053	8,31261	1,90704
Análise Fonémica 2aAv	grupo de intervenção	20	2,3000	3,59971	,80492
	grupo de controlo	19	,8947	2,76676	,63474
Total provas fonológicas 2aAv	grupo de intervenção	20	42,8500	26,20019	5,85854
	grupo de controlo	19	34,0526	20,42459	4,68572

Quadro 28 – Quadro de Frequências da Variável “Total da leitura e escrita” Grupo de Intervenção

Total da leitura e escrita					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,00	1	5,0	5,0	5,0
	4,00	1	5,0	5,0	10,0
	6,00	1	5,0	5,0	15,0
	7,00	2	10,0	10,0	25,0
	9,00	1	5,0	5,0	30,0
	11,00	4	20,0	20,0	50,0
	12,00	2	10,0	10,0	60,0
	14,00	2	10,0	10,0	70,0
	17,00	2	10,0	10,0	80,0
	21,00	1	5,0	5,0	85,0
	23,00	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 29 – Quadro de Frequências da Variável “Total da leitura e escrita” Grupo de Controlo

Total da leitura e escrita					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6,00	2	10,5	10,5	10,5
	9,00	2	10,5	10,5	21,1
	10,00	3	15,8	15,8	36,8
	11,00	4	21,1	21,1	57,9
	12,00	2	10,5	10,5	68,4
	14,00	1	5,3	5,3	73,7
	17,00	3	15,8	15,8	89,5
	18,00	2	10,5	10,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Quadro 30 – Medidas de Localização e Desvio-padrão da Variável “Total da leitura e escrita”

Group Statistics					
grupos do estudo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total da leitura e escrita	grupo de intervenção	20	12,8000	6,21204	1,38905
	grupo de controlo	19	12,0526	3,77821	,86678

Quadro 31 – Normalidade das variáveis “Total Vocabulário 1aAv”; “Total Vocabulário 2aAv”; “Total provas fonológicas 1aAv”; “Total provas fonológicas 2aAv” e “Total da leitura e escrita”

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Total Vocabulário 1aAv	,259	39	,000	,646	39	,000
Total Vocabulário 2aAv	,349	39	,000	,553	39	,000
Total provas fonológicas 1aAv	,171	39	,005	,871	39	,000
Total provas fonológicas 2aAv	,118	39	,183	,912	39	,005
Total da leitura e escrita	,175	39	,004	,949	39	,073

a. Lilliefors Significance Correction

Quadro 32 – Teste de Correlação de *Spearman* entre as variáveis “Total Vocabulário 1aAv”; “Total Vocabulário 2aAv”; “Total provas fonológicas 1aAv”; “Total provas fonológicas 2aAv” e “Total da leitura e escrita”

Correlations			Total Vocabulário 1aAv	Total Vocabulário 2aAv	Total provas fonológicas 1aAv	Total provas fonológicas 2aAv	Total da leitura e escrita
Spearman's rho	Total Vocabulário 1aAv	Correlation Coefficient	1,000	,751**	,498**	,375*	,521**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,001	,019	,001
		N	39	39	39	39	39
	Total Vocabulário 2aAv	Correlation Coefficient	,751**	1,000	,539**	,441**	,501**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,005	,001
		N	39	39	39	39	39
	Total provas fonológicas 1aAv	Correlation Coefficient	,498**	,539**	1,000	,917**	,653**
		Sig. (2-tailed)	,001	,000	.	,000	,000
		N	39	39	39	39	39
	Total provas fonológicas 2aAv	Correlation Coefficient	,375*	,441**	,917**	1,000	,621**
		Sig. (2-tailed)	,019	,005	,000	.	,000
		N	39	39	39	39	39
	Total da leitura e escrita	Correlation Coefficient	,521**	,501**	,653**	,621**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	,001	,000	,000	.
		N	39	39	39	39	39

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Quadro 33 – Normalidade das variáveis “Total provas fonológicas 1aAv” e “Total provas fonológicas 2aAv” - Grupo de Intervenção

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Total provas fonológicas 1aAv	,210	20	,021	,849	20	,005
Total provas fonológicas 2aAv	,168	20	,142	,893	20	,030

a. Lilliefors Significance Correction

Quadro 34 – Teste de *Wilcoxon* entre as variáveis “Total provas fonológicas 1aAv” e “Total provas fonológicas 2aAv” - Grupo de Intervenção

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Total provas fonológicas 2aAv - Total provas fonológicas 1aAv	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	20 ^b	10,50	210,00
	Ties	0 ^c		
	Total	20		

a. Total provas fonológicas 2aAv < Total provas fonológicas 1aAv

b. Total provas fonológicas 2aAv > Total provas fonológicas 1aAv

c. Total provas fonológicas 2aAv = Total provas fonológicas 1aAv

Test Statistics ^b	
	Total provas fonológicas 2aAv - Total provas fonológicas 1aAv
Z	-3,923 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Anexo V

Centro Popular Infantil
NAScer do SOL
Infantário - Jardim Infantil - A.T.L.

Assunto: Autorização para realização de estudo “ A relação entre a Consciência Fonológica, Domínio de Vocabulário e Conceções sobre escrita em crianças do ensino Pré-Escolar “

Exmo. Sr.
Pedro Crisóstomo

Serve a presente para autorizar a realização do estudo que nos foi comunicado e que será efetuado aos alunos dos 4/ 5 anos.

O referido estudo deverá ser efetuado nas datas a combinar com a Instituição, não prejudicando o bom funcionamento da mesma. Pedimos também e como nos foi referido na carta a total confidencialidade dos dados recolhidos.

Com os melhores cumprimentos e desejo de um bom trabalho



A coordenadora pedagógica

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Inês Passos".

Inês Passos

Bobadela, 1 de Março de 2012

Anexo VI

Rua Andrade Corvo Nº2 Bairro dos Telefones, 2695-854 Bobadela LRS
Tel. + 351. 21 994 87 40 • Fax: +351. 21 994 87 49
a.crianca@cpr.pt • www.cpr.pt



DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que o Investigador Pedro Miguel dos Santos Crisóstomo está autorizado a realizar procedimentos para o estudo "A relação entre Consciência Fonológica, Vocabulário e Concepções sobre Escrita em crianças do ensino Pré-escolar", no Espaço A criança, do Conselho Português para os Refugiados.

Bobadela, 12 de Março de 2012.

Por ser verdade,

ESPAÇO A CRIANÇA - CPR
R. ANDRADE CORVO Nº2
2695-854 BOBADELA - LRS
CQNT 5030 13862

Ana Filipa Silva
Direcção Pedagógica

Sede: Av. Vergílio Ferreira, Lt 764, Lj D, 1950-339 Lisboa
Tel. + 351. 21 831 43 72 • Fax: +351. 21 837 50 72

geral@cpr.pt • www.cpr.pt

