



ESCOLA SUPERIOR DE  
EDUCAÇÃO DE  
PAULA FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós – Graduação em Educação Especial

**PREVENÇÃO DE DIFICULDADES DE  
LEITURA NO JARDIM DE INFÂNCIA:  
O PAPEL DO PROFESSOR**

Fabiana Silva Teixeira da Costa

Porto

2010/2011

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Pós – Graduação em Educação Especial

**PREVENÇÃO DE DIFICULDADES DE  
LEITURA NO JARDIM DE INFÂNCIA:  
O PAPEL DO PROFESSOR**

Fabiana Silva Teixeira da Costa

Orientadora:

Professora Doutora Helena Serra

**Projecto de Investigação**

Porto

2010/2011

## Agradecimentos

- À Professora Doutora Helena Serra pela disponibilidade e pelos momentos de aprendizagem e inspiração que me proporcionou.
  
- À criança protagonista deste trabalho, o meu agradecimento pelos momentos vividos.
  
- À Instituição e Encarregado de Educação pela autorização cedida, sem as quais não conseguiria concretizar este trabalho.
  
- A todos os meus Amigos que de alguma forma contribuíram para a concretização deste projecto. Aqueles que me incentivaram a ingressar neste curso, os que com toda a persistência me deram apoio incondicional e todos os que contribuíram para a realização do projecto e da sua apresentação.
  
- À minha Madrinha, ao meu “Mano”, à minha prima Marta e à Mó, por toda a Amizade, apoio, valorização, paciência e dedicação que incondicionalmente me dão em todos os momentos da minha vida.
  
- À minha Mãe... Por todo Amor incondicional, todo o carinho, toda a força, todo empenho, todos os conselhos e, essencialmente, por Sempre Acreditar...
  
- À minha “Estrelinha” que brilha bem forte lá no céu e me guia em todos os momentos e decisões importantes na minha vida. É a tua “presença” que ilumina o meu caminho e todas as minhas conquistas.
  
- Ao João, Amor da minha vida, por toda a paciência, carinho, cumplicidade, compreensão e por todo Amor que Sempre me dedicou.

## INDICE

INTRODUÇÃO.....	6
<b>I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
a. O Desenvolvimento da Linguagem em Idade Pré-escolar.....	9
b. Linguagem e Leitura.....	13
c. Dificuldades em Leitura.....	19
d. A Consciência Fonológica e o impacto na Aprendizagem da Leitura.....	24
e. Estratégias de Intervenção para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica.....	28
<b>II. ESTUDO EMPÍRICO</b>	
- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
- CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO	
a. Historial do aluno.....	36

<b>b.</b>	Perfil intra-individual do aluno.....	38
<b>c.</b>	Planificação da Intervenção Psicopedagógica, no domínio da Consciência Fonológica.....	42
<b>c.1</b>	Desenvolvimento da Intervenção.....	45
<b>c.2</b>	Desenvolvimento de Actividades e estratégias:	
<b>c.2.1</b>	1ª Fase da Intervenção.....	47
<b>c.2.2</b>	2ª Fase da Intervenção.....	75
<b>c.3</b>	Avaliação Final: Resultados.....	94
<b>c.4</b>	Evolução registada.....	97
<b>III.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>IV.</b>	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>104</b>
<b>V.</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Projecto de Investigação da Pós-graduação em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no ano lectivo de 2010/2011, tendo como orientadora do mesmo a Professora Doutora Helena Serra. A temática deste estudo incide sobre o desenvolvimento da leitura na idade pré-escolar através da abordagem de competências ao nível da consciência fonológica.

A Consciência fonológica refere-se à capacidade que o indivíduo tem de identificar e manipular as unidades da língua. Muitas são as pesquisas que comprovam que o desenvolvimento de competências fonológicas, durante o ensino pré-escolar e antecedendo a entrada no 1º Ciclo de Ensino Básico, favorece o desenvolvimento e a aquisição da leitura e da escrita.

É na educação pré-escolar que o educador, através de uma prática intencional e ao nível de competências básicas que compõem graduais conhecimentos ao nível da consciência fonológica, pode investir em estratégias de intervenção que possibilitem a prevenção e melhoria nas aquisições futuras ao nível da leitura.

Partimos, então, e ao nível da intervenção precoce, com o intuito de perceber em que medida a prevenção de dificuldades de leitura no jardim-de-infância poderão ajudar o educador a intervir eficazmente e ao nível da consciência fonológica.

Apresentamos, assim, como objectivo principal deste trabalho, a identificação e o registo de estratégias ao nível da Consciência Fonológica na educação pré-escolar e o seu impacto no processo de aprendizagem de leitura das crianças.

Com esta pesquisa surgiram alguns objectivos específicos que consideramos fundamentais à sua implementação. Desta forma, com o estudo de pré-competências ao nível da Linguagem e posteriormente ao nível das habilidades metalinguísticas da fala poderemos investir sobre indicadores básicos e preditivos do sucesso de aprendizagem da leitura. Freitas et al (2007, p.8) defendem que “o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita”.

Os hábitos de leitura, as actividades relacionadas com as rimas, as histórias, as adivinhas ou as lengalengas podem mostrar-se extremamente ricas na postura que a criança adopta face à sua aprendizagem e à construção do seu próprio conhecimento. Assim, e ao nível da consciência fonológica, torna-se fundamental traçar competências no domínio da discriminação auditiva, da consciência das palavras, da consciência silábica e da consciência fonética, assim como da correspondência grafema- fonema. É, imprescindível que a criança tenha presente que a produção de sons que utiliza verbalmente na sua língua materna está directamente associada às letras ou símbolos gráficos que vê impressos.

É fundamental, desde muito cedo, isolar qualquer tipo de problemas, nomeadamente ao nível da linguagem, de consciência fonológica, da psicomotricidade, da percepção, da motricidade e do desenvolvimento social, da autonomia e da criatividade, preparando a criança para um bom rendimento escolar no futuro.

Esta pesquisa favorece a prática do educador, visto que procura detectar e integrar estratégias no processo de aprendizagem e ao nível da consciência fonológica, que favoreçam o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem na área da leitura. A concretização dos objectivos atrás descritos e toda a intervenção realizada foi ao encontro dos interesses demonstrados pela criança conjugando-os numa lista de tarefas que se envolvem numa finalidade única: a abordagem de domínios ao nível da consciência fonológica e posterior aprendizagem da leitura.

O interesse na Educação Especial, e concretamente no domínio cognitivo e motor, leva-nos a investir com maior profundidade nas dificuldades de aprendizagem denotadas ao nível da linguagem e da leitura, através do desenvolvimento de habilidades que trabalhem de forma eficaz a consciência fonológica e conceitos de leitura nas crianças pequenas. Assim, e como profissional em Educação, sinto que a formação do educador/professor deve ser contínua. Nunca é demais observar, avaliar, traçar metas e aplicar medidas que orientem uma intervenção evolutiva e solidifiquem a estrutura processual da leitura da criança.

# I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO



## a. O Desenvolvimento da Linguagem em Idade Pré-Escolar

A Linguagem é uma de muitas formas que integram o acto de comunicar. A comunicação é um processo de intercâmbio de informação que ocorre entre duas ou mais pessoas na qual a interacção, a partilha e a troca de experiências são alguns dos aspectos que a caracterizam.

O Desenvolvimento e a Linguagem são dois processos que ocorrem na vida da criança e que nela “andam de mãos dadas”.

*“A linguagem como comunicação verbal é um sistema de símbolos e regras de organização e uso desses símbolos, utilizada por todos os seres humanos para comunicarem entre si, organizarem o pensamento e armazenarem informação”<sup>1</sup>.*

Alguns especialistas nesta área afirmam que a Linguagem é um processo natural, visto que, apesar da criança não nascer a falar, em pouco tempo e sem grande esforço se torna conhecedora e exploradora activa deste processo. Sendo uma actividade nervosa complexa que permite ao indivíduo exprimir e compreender diferentes conceitos, também é uma forma de comunicar que pode variar consoante a convenção própria da comunidade linguística em questão. A aquisição da Linguagem é considerada um “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico (...) sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (Sim-Sim, 1998, p.200). Podemos afirmar que o processo de aquisição da linguagem é, na realidade, o próprio Desenvolvimento da Linguagem. O simples facto de sermos humanos significa que o acesso a um “sistema de princípios, condições e regras que constituem os elementos ou propriedade de qualquer língua” nos é facilitado (Chomsky, 1976, p. 29).

A apreensão de um determinado conjunto de signos, quer acústicos ou gráficos, que representam uma língua específica, envolve uma posição passiva, que implica a audição dos sons da língua, e uma posição activa, onde existe interacção, produção e organização de mensagens a passar.

Para alguns investigadores, a linguagem situa-se entre o património genético do indivíduo e o meio em que este se encontra inserido, sendo que estes dois extremos se complementam (Castro e Gomes, 2000). Deste modo, e considerando que o processo de

---

<sup>1</sup> Apontamentos da Professora Mariely Lima, na Disciplina de Comunicação Aumentativa e Alternativa

linguagem tem origem biológica, não o poderemos nunca dissociar das experiências vividas, das emoções e das partilhas que daí advêm.

Nos primeiros tempos de vida, a criança interage e contacta apenas com a família, sendo que as suas experiências se vão com o tempo e gradualmente, alargando a grupos mais diversificados, como é o caso da escola e de outros contextos a que a criança tem acesso. Esta vai progressivamente articulando palavras que ouve no seu dia-a-dia e com base no contexto em que são aplicadas, complexifica e aumenta o seu vocabulário. Aceitando que a criança aprende a falar através de um processo natural e que lhe é inato não o podemos desintegrar do facto deste pertencer a uma comunidade linguística.

Na realidade, o processo de Desenvolvimento da Linguagem na criança é um processo longo, que respeita o ritmo da mesma e a sua aquisição de forma espontânea. É importante ressaltar que até a criança adquirir alguma maturidade, no que respeita a esta área de desenvolvimento, passa por diferentes fases, entre as quais, o uso incorrecto e por vezes ininteligível das palavras que vocaliza, a aquisição e posterior articulação incorrecta de determinados fonemas da língua e a utilização incorrecta de inflexões de plural, de género ou de tempos verbais.

Após o aparecimento das primeiras palavras, a criança começa a construir uma nova ferramenta, a organização do léxico mental. Nesta fase já apresenta alguma intencionalidade ao comunicar e na forma como o faz, e na compreensão da intenção do outro. A utilização da linguagem como sistema de comunicação é crucial para o desenvolvimento cognitivo da criança (Papalia et al., 2001). Nesta fase ela possui o chamado “*armazém mnésico*” onde arquiva a informação sobre as palavras que vai ouvindo (Bloom, 2000).

Segundo Ingram (1999), as primeiras combinações de palavras surgem à medida que a criança vai alargando o seu vocabulário receptivo e produtivo. Daqui, a criança parte para a construção de frases simples, ilustrando as interações e experiências que vive no seu quotidiano. A sua capacidade compreensiva precede a produtiva, visto que o número de significados que consegue perceber é superior aos que consegue produzir.

Ao longo do terceiro e quarto ano de vida, a criança apresenta uma evolução mais marcante no seu desenvolvimento linguístico. É importante ter em conta a variabilidade inter-individual existente nas crianças desta idade. Deste modo, poderemos verificar progressos na articulação de palavras, na produção de frases compostas por mais ou

menos 3 palavras e correctamente ordenadas e uma expansão do conhecimento sintáctico. Castro e Gomes (2000, p.41) defendem que:

*“A linguagem é multidimensional. (...) do ponto de vista funcional, envolve sons que associam a significados, concretizados em palavras; e envolve regras de combinação e alteração das próprias palavras para traduzir significados mais complexos e relacionais”.*

A criança com quatro/cinco anos começa a articular correctamente as palavras, nomeadamente as compostas por fonemas mais complexos, dando origem a uma melhoria na estrutura frásica e tornando-a progressivamente mais rica.

As crianças em idade pré-escolar fazem rápidos avanços tanto no vocabulário como na gramática e na sintaxe, apesar de demonstrarem, ainda, alguma imaturidade linguística. Um estudo realizado por Castro e Gomes (2000) referem que aos 3 anos de idade os desvios articulatorios são mais frequentes, ocorrendo normalmente uma simplificação da articulação. Contudo, estes desvios ou dificuldades de linguagem fazem sentido, uma vez que a panorâmica do processo de aquisição de linguagem se encontra directamente associada a variações ao nível das aquisições e ao seu faseamento.

É sabido que este processo envolve várias fases de desenvolvimento, nomeadamente ao nível da compreensão e expressão verbal, articulação das palavras e pragmática. Sendo assim, e segundo Ingram (1999), a criança não poderá verbalizar frases simples sem antes ouvir, armazenar a informação, experienciá-la, vocalizar ou articular sons.

A eficácia com que a criança utiliza a sua língua materna e a sua aquisição são determinadas pela forma como esta acede à informação, a formata, organiza e elabora, expandindo o seu conhecimento sobre a realidade.

Estudos realizados recentemente no âmbito do desenvolvimento da linguagem (e.g., Elbro & Petersen 1998, Garlock, Walley & Metsala 2001; Metsala, 1997; Sénéchal & LeFevre, 2002) concluem que algumas características da linguagem em idade pré-escolar, nomeadamente vocabulário, articulação, sintaxe, extensão média do enunciado, são importantes preditores das capacidades de processamento de palavras faladas, da consciência fonológica e da própria capacidade de leitura. Por este motivo, cabe aos profissionais de educação, estudar e conhecer em profundidade o desenvolvimento da linguagem previsto para cada faixa etária, aprofundar as idiossincrasias de cada criança e avaliar até que ponto alguns atrasos observados serão

(ou não) ultrapassáveis e intervir com estratégias de promoção de linguagem, facilitando posteriores aprendizagens mais complexas, tal como a leitura.

## b. Linguagem e Leitura

Ao longo de muitos anos, alguns dos especialistas na área da Linguagem consideravam que a leitura só teria real significado quando a criança ingressava no 1º ano do Ensino Básico. Assim, os educadores centravam a sua prática noutras áreas de desenvolvimento, sem abordar conceitos, considerados hoje em dia primordiais a um bom desempenho futuro da criança na área da leitura.

Nos últimos anos esta temática tem sido alvo de grandes mudanças, essencialmente no que respeita à abordagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.

Já no século XX foi dado especial enfoque à chamada “*leitura emergente*” ou “*literacia emergente*” o que significa que, ao longo do ensino pré-escolar, são abordadas competências linguísticas, psicomotoras e perceptivas, consideradas verdadeiros alicerces a uma boa aprendizagem e evolução ao nível da leitura e da escrita (Alliende & Condemarín, 2005, p. 23).

A estimulação e o interesse pelos livros e pela leitura facilitam a descoberta e promove a curiosidade da criança, e a sua aprendizagem a este nível é iniciada com intencionalidade, ainda no Jardim de Infância, através de actividades, tarefas, experiências vividas e interacções promotoras de uma preparação por excelência. O poder dos livros, dos símbolos gráficos e das imagens envolvem a criança num profundo sentimento de os querer explorar. É através desta exploração que a criança transporta a sua linguagem oral para o mundo sensorial da visão, transformando o seu pensamento e a sua cognição.

Sendo a leitura um processo complexo, muitos investigadores defendem que o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança está intimamente ligado a um conjunto de competências fulcrais ao sucesso da leitura e da escrita. A criança é agora vista como principal actor do seu conhecimento e a apreensão, descodificação e descoberta que esta faz da linguagem escrita fazem-na desempenhar diferentes papéis em diferentes contextos (Teale & Sulzby, 1989).

Peritos na área da leitura e da escrita defendem a existência de pré-competências que são fundamentais que a criança apresente desenvolvidas ou adquiridas, antes de se

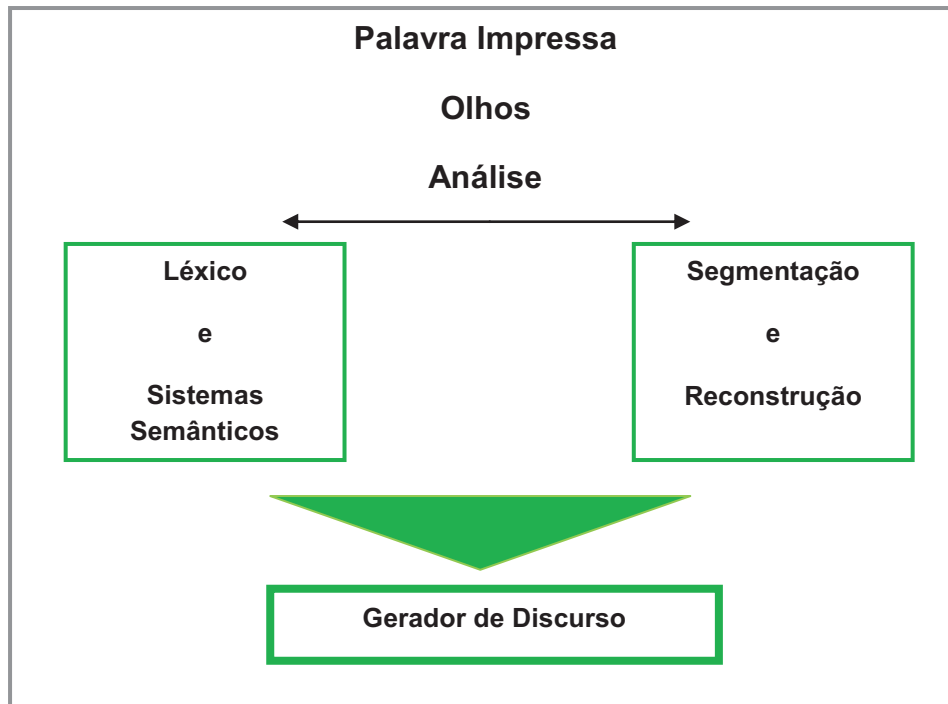
iniciar o processo de desenvolvimento desta área. Neste caso as pré-competências a trabalhar situam-se ao nível da Psicomotricidade; da Percepção – auditiva, rítmica e visual; da Motricidade – Fina e visual; e, essencialmente ao nível da Linguagem, mais concretamente da Consciência Fonológica.

A literacia e o consequente sucesso nas tarefas de leitura e escrita têm surgido fortemente associados ao sucesso de competências previamente trabalhadas ao nível da linguagem oral e do conhecimento acerca do código impresso e do processamento fonológico da criança, já no ensino pré-escolar (Fernandes, 2005). O desenvolvimento destas áreas e de tarefas promotoras de competências de literacia emergente permitem uma melhoria acentuada no desempenho deste domínio, bem como na prevenção de dificuldades de leitura e escrita.

A adequação de acções ao nível da consciência fonológica, complementadas com o desenvolvimento das competências anteriormente descritas, assume um papel de qualidade nas futuras aprendizagens de leitura que a criança terá de superar. É ao nível da Educação Pré-escolar e da actuação dos Educadores que estas capacidades começam a ganhar forma, quer ao nível do desenvolvimento da linguagem, do ambiente de aprendizagem que se vivencia, mas principalmente ao nível das competências de leitura que se vão gradualmente adquirindo.

São estes profissionais que terão de trabalhar no sentido de estimular, encorajar, favorecer e estruturar o desenvolvimento de pré-competências de leitura em cada uma das crianças com quem trabalham. Neste sentido, a partilha de experiências entre pares e entre crianças e adultos, a interacção e motivação da expressão verbal e da compreensão do discurso falado ou escutado, a realização de actividades lúdicas que envolvam a estrutura fonológica das palavras, quer ao nível do domínio da manipulação de sons da fala, quer ao nível das habilidades de segmentação silábica e consequente consolidação entre o discurso oral (fala) e o código escrito, são alguns dos domínios básicos a investir, desde cedo (Sim-Sim, 1998).

Muitos dos especialistas na área da literacia defendem a promoção de programas que, fomentem a sensibilidade fonológica e projectos que envolvam um trabalho conjunto entre escola e família.



#### O processamento da Leitura no cérebro (Selikowitz, 2010)

Como está patente no esquema acima representado, a criança tem percepção da palavra ou frase através do sentido ocular. O contacto com a palavra ou frase impressa é feito, através do olhar que automaticamente coloca em funcionamento o sistema cognitivo do indivíduo. Neste caso, existe uma análise ao nível da segmentação da palavra ou frase e da sua reconstrução, assim como ao nível lexical e semântico, principais geradores do discurso e da descodificação do código escrito, por parte do aluno.

Neste sentido, a investigação e pesquisa dos últimos anos tem a assentar num conjunto de pressupostos que caracterizam as concepções emergentes no acto de ler. Segundo NAYEC (1998), o processo de aprendizagem da leitura é contínuo e integrado nos diferentes contextos e experiências diversificadas que a criança vivencia. É fundamental que a criança tenha acesso aos mais variados tipos de textos e de leituras, como livros infantis, artigos, jornais, cartas, revistas, entre outros. Hoje em dia, até os meios de comunicação e as novas tecnologias são uma mais-valia à Iniciação à leitura e actividades associadas.

O “Acto de Ler” implica a apreensão e aquisição de uma variedade de competências que podem ter início em casa, quando a família tem hábitos de leitura. Para que a criança seja capaz de estruturar o pensamento e fazer fluir a sua imaginação é necessário investir para que esta adopte uma postura confiante, segura e criativa. A curiosidade pode, em muitos casos, funcionar como uma das principais fontes de motivação para a leitura e ser o ponto de partida para o desenvolvimento dos processos mentais necessários à aquisição de habilidades fulcrais a essa aquisição.

*“Ter sucesso na aprendizagem da leitura envolve a aquisição de um conjunto de ferramentas cognitivas específicas, que se destinam a elaborar uma representação linguística a partir de material impresso” (Castro & Gomes, 2000).*

Para criarmos na criança o gosto pela leitura é fundamental que também nós educadores e professores o tenham. Ler assiduamente, proporcionar ao grupo um contacto diário com os livros, com o código escrito ou com a leitura nas suas mais variadas formas são algumas das estratégias que poderemos utilizar de forma a cultivar o interesse e a curiosidade neste campo. É em casa que a criança inicia o seu contacto directo com os livros, as imagens, as frases, as palavras e as letras, sejam elas lidas ou escutadas. A escola funciona como um vector a essa riqueza. O mundo dos livros é um mundo mágico de fantasia e criatividade que se cruza com a partilha, a imaginação e a aprendizagem. É a motivação para a exploração livre do mundo das letras que cultiva a construção de bons leitores e que promove o gosto pelas histórias e pelas imagens que as ilustram. Os livros e as actividades a eles associadas devem fomentar a imaginação e povoar o seu universo de seres e de coisas fantásticas que os deixem com vontade de ir mais além... Tanto os futuros leitores que estão em formação no pré-escolar, como os seguintes devem ter oportunidade de sentir que a leitura e o contacto com as competências que lhe estão directamente ligadas possuem um misto de desenvolvimento, aprendizagem e magia.

O conhecimento dos princípios e das etapas subjacentes ao processo de leitura têm vindo a reflectir-se não na idade da criança mas nas oportunidades de contacto, na compreensão e no reconhecimento de símbolos gráficos que fazem parte deste percurso evolutivo. Na realidade, é no ensino pré-escolar que se inicia a construção e abordagem de competências estruturantes e onde se determina o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes de organização inseparáveis (Silva, 1997).



O papel do educador neste processo é fundamental, pois é a exploração que este profissional faz do seu património oral que o faz assumir perante a criança o gosto, o interesse e o prazer que tem nas actividades e práticas promotoras ao conhecimento e real envolvimento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Como refere Mata (2007) a explosão da leitura informal fomenta o desenvolvimento sistemático, significativo e reflexivo desta prática. A reflexão do educador sobre as actividades a realizar devem contemplar, não só aspectos estéticos, mas também funcionais da língua no sentido de trabalhar sonoridades através de rimas e lengalengas, aumentar o vocabulário através de histórias e partilha de experiências e organizar o espaço, investindo na área da biblioteca para que esta se encontre devidamente estruturada e integre vários tipos de texto e de leitura. É deste modo, que a criança adquire um conjunto de comportamentos, atitudes e procedimentos que as fazem olhar o livro, as imagens, as fotos e os signos gráficos, assumindo um papel de verdadeiros leitores.

Não é só no contexto escolar que a criança se apropria das funcionalidades da leitura e da linguagem escrita. A família é o mais directo, natural, eficaz e económico contexto de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1979). A literacia realizada no seio da família não compreende apenas o nível de formação dos pais ou as capacidades económicas destes, mas também e fundamentalmente a prática diária de leitura de histórias, de leitura conjunta de livros, a visita a bibliotecas e o contacto com a arte e a cultura, envolvendo assim a criança no mundo das letras e dos signos que as caracterizam.

Reconhecer a sua importância, valorizar a aquisição de conhecimentos e oferecer à criança oportunidades de se envolver em actividades de literacia são estratégias muitas vezes utilizadas para a compreensão e aquisição de conceitos básicos, que funcionam como ponto de partida à qualidade da sua futura instrução. São muitos os autores que referem que no processo de aprendizagem da leitura ou de literacia emergente, o Jardim de Infância assume um papel de referência (Rush, 1991). É através de experiências gratificantes e transversais do grau de estruturação do jogo, das actividades propostas, da linguagem utilizada pelo educador e do seu envolvimento nos momentos de leitura conjunta que alcançamos uma promoção literária de qualidade.

Em suma, os contextos de socialização: escola e família devem interagir no sentido de construírem instrumentos de acção que promovam a aquisição de

competências, complementem e sensibilizem a criança a atingir indicadores de literacia cruciais à sua aprendizagem e compreensão futuras.

### c. Dificuldades em Leitura

O desenvolvimento do ser humano é um tema de grande complexidade, envolvendo diversas áreas que, por sua vez, terão de ser trabalhadas e nas quais teremos de investir.

A importância da estimulação precoce das crianças no mundo das letras está intimamente ligada à representação e compreensão que estas fazem da realidade. O processo de aprendizagem não é, por si só, a aquisição de novos saberes e conhecimentos, mas sim uma integração destes com aspectos já adquiridos e que se complementam. Na mente humana, e segundo vários especialistas ocorrem processos de reestruturação que se vão compondo com as novas apreensões que a criança vai integrando. Deste modo, e segundo Allende & Condemarín (2005) o ponto de partida para a aquisição otimizada da leitura assenta na educação pré-escolar.

Muitos são os estudos que apontam que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na área da leitura devem ser compostos por um conjunto de pré-competências básicas e fundamentais à sistematização e solidificação de aspectos que gradualmente se complexificam na aquisição do processo de leitura.

Viana (2002, p. 25) defende que “*os currículos de ensino pré-escolar começaram a apresentar, de forma sistemática, actividades de cariz literário*”. Esta afirmação não se refere à aprendizagem formal das letras, mas a actividades cujo:

*“objectivo é desenvolver aspectos como a memória e a discriminação visual e auditiva, a sensibilidade aos sons e nomes das letras, o reconhecimento global das palavras, a coordenação motora”.*

Também Teale & Sulzby (1992) defendem que ouvir, falar, ler e escrever são competências que a criança vai gradualmente e sequencialmente adquirido, encontrando-se estas quatro habilitações interrelacionadas. É, então no Ensino Pré-escolar que todo este processo se inicia. Nesta fase de vida da criança, ser-lhe-ão dados alicerces ao nível do seu funcionamento actual para que esta, mais tarde, atinja e com sucesso o chamado nível de realização de leitura e de escrita.

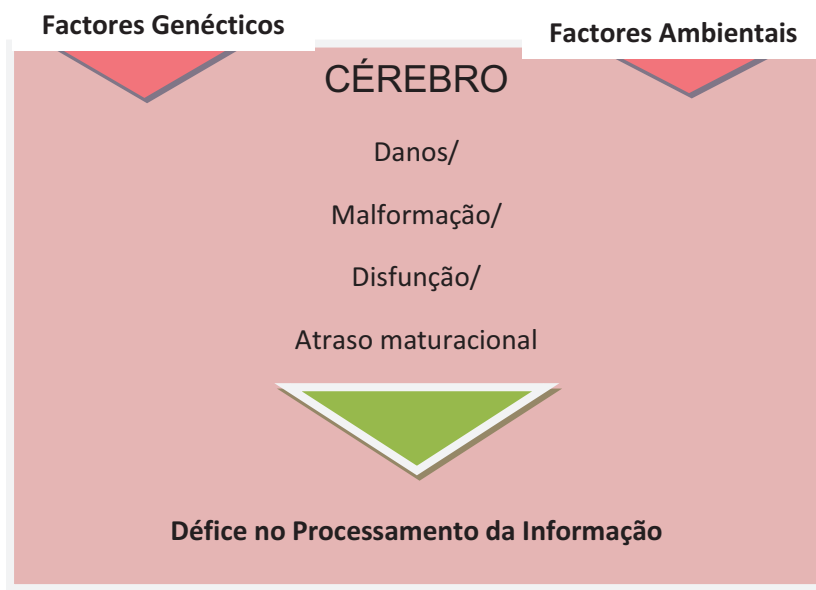
Investigações relacionadas com a leitura emergente realçam Mary Clay (1972) como pioneira:

*“na análise da leitura e da escrita da criança pequena à luz da investigação sobre a aquisição da linguagem, demonstrando o desenvolvimento da “prontidão” para a leitura em paralelo com o desenvolvimento da linguagem oral.”*

Deste modo, podemos reforçar que a abordagem de competências metalinguísticas nas crianças desde cedo, essencialmente ao nível da consciência fonológica, do contacto com os sons e os signos gráficos que caracterizam a língua e a compreensão da organização espacial, desses mesmos signos, proporciona na criança uma maior consciencialização do significado literário do mundo que o acolhe.

Um dos principais desvios ao nível da leitura que encontramos em crianças com idade escolar é a Dislexia. A Dislexia é uma Dificuldades de Aprendizagem Específica caracterizada por dificuldades no reconhecimento e na fluência do código escrito, no sistema ortográfico e na descodificação da informação a transmitir (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Muitos dos especialistas na área se debruçaram sobre esta temática, sendo que a sua definição percorreu um longo caminho. É deveras difícil de encontrar uma causa para as D.A.E., nomeadamente para a Dislexia.



Fonte: Allende, 2005

*“Dificuldade específica de aprendizagem refere-se a uma desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e instrucionais.”*

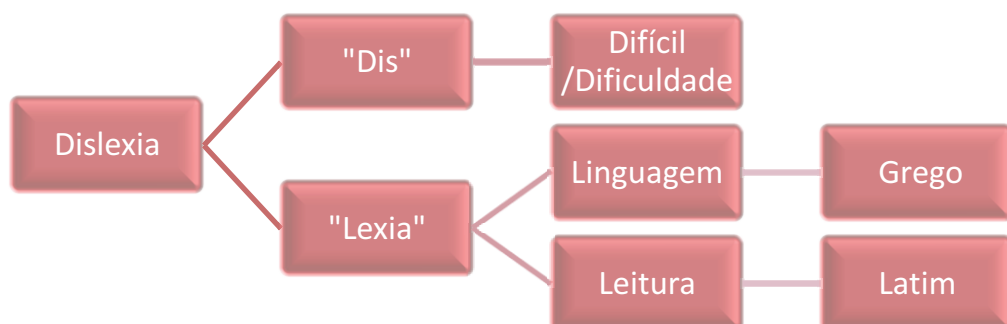
Kirk (in Serra, Nunes e Santos, 2007) defende que para além de *existir uma discrepância entre o potencial de aprendizagem e o de execução* destas criança, estas apresentam também um atraso académico não resultante de deficiências sensoriais e necessitam de métodos diferenciados de aprendizagem, uma vez que os tradicionais não surtiram efeitos na sua progressão.”

Desta forma, estes autores defendem a existência de duas teorias: uma assenta em pressupostos neurofisiológicos e a outra em aspectos perceptivo-motores. Sendo que a primeira se refere a uma lesão no Sistema Nervoso Central e a segunda a uma disfunção ao nível do processamento psicológico. Neste sentido factores neurológicos e psicológicos encontram-se directamente ligados a esta D.A.E., afectando áreas de realização escolar e consequentemente tarefas de leitura e escrita (Torrez et Fernández, 2001, p.8)

Em suma, os vários estudos realizados sobre esta temática defendem que as crianças com D.A.E. manifestam problemas ao nível de leitura, de escrita e de aritmética. São de foro neurológico, envolvem um distúrbio no processamento fonológico que se encontra directamente ligado à orientação espacial, temporal, à lateralidade e ao esquema corporal, assim como às capacidades perceptivas e motoras.

*“A dislexia é uma dificuldade duradoura de aprendizagem da leitura e aquisição do seu automatismo, junto de crianças inteligentes, escolarizadas, sem quaisquer perturbações sensoriais e psíquicas.”*

Federação Nacional das Associações de Pais de Crianças Disléxicas



Esquema etimológico da palavra Dislexia ([www.wikipedia.org/wiki/Dislexia](http://www.wikipedia.org/wiki/Dislexia))

O esquema retratado defende que a Dislexia pertence a um conjunto de Dificuldades de Aprendizagem específicas, caracterizada por perturbações ao nível da linguagem e da aprendizagem da leitura, que se manifestam quando a criança ingressa no 1º Ciclo do Ensino Básico e se inicia o processo de aprendizagem formal das letras.

Ao aprofundarmos o conceito de dislexia e tendo em conta alguns estudos realizados na área, verificamos que alguns especialistas se referem a 2 tipos de dislexia: a dislexia adquirida e a dislexia evolutiva ou desenvolvimental. Relativamente à dislexia adquirida este conceito refere-se a uma perturbação neurológica provocada por um traumatismo adquirido, afectando o cérebro ao nível da compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita. Quanto à dislexia evolutiva ou de desenvolvimento esta é detectada em indicadores sem qualquer tipo de problema físico, emocional, social ou cognitivo, mas que manifestam desordens específicas ao nível da maturação do sistema neurológico (Critchley & Critchley, 1978).

Sendo a leitura um processo de grande complexidade, esta apela não só a operações cognitivas específicas, mas também a um nível de optimização no domínio da linguagem falada, da discriminação visual, da memória e da atenção, como já foi referido anteriormente. Assim, é um processo assegurado pelo cérebro e por uma boa integração dos neurónios que compõem o Sistema Nervoso Central, reforçando o processamento da informação com sucesso.

Ribeiro et Baptista (2006) defendem que:

*“A dislexia surge como uma desordem importante na integração significativa dos símbolos perceptivo-linguísticos, devido à imaturidade ou à disfunção neuropsicológica. Nas crianças em idade pré-escolar, de inteligência normal, a desordem aparece normalmente na imaturidade grosseira das capacidades psicolinguísticas e habilidades de prontidão para a leitura.”*

Segundo Torrez et Fernández (2001) as crianças com dislexia apresentam características que envolvem aspectos comportamentais e escolares, que podem ser detectados ainda no Jardim-de-infância e antes de ingressarem no Ensino Básico. Ao nível comportamental estas crianças apresentam baixa auto-estima, são distraídas, inseguras e “tagarelas” revelando também uma desconcentração e desorientação nomeadamente ao nível espacial e temporal.

Ao nível pré-escolar manifestam, ainda, dificuldades em (re)conhecer formas geométricas, (re)conhecer cores, distinguir esquerda e direita, dificuldades na compreensão e descodificação da linguagem oral, atraso na aquisição da fala e na

articulação de determinados fonemas, vocabulário pobre, reduzida sensibilidade às rimas e confusão na formação das palavras, recorrendo a erros essencialmente de omissão ou substituição de fonemas que integram as palavras.

## **d. A Consciência Fonológica e o impacto na Aprendizagem da Leitura**

É com base nas teorias de Piaget e de Vygotsky que os conceitos e as perspectivas actuais acerca da aprendizagem oral e escrita assentam. Estes teóricos defendem que educadores e professores têm um papel fulcral, inicialmente na educação pré-escolar e, de seguida, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Horta (2008) salienta a importância do profissional em educação pré-escolar desenvolver e trabalhar competências metalinguísticas nas crianças como aspectos básicos e preditivos do sucesso de aprendizagem da leitura e da escrita.

A habilidade metalinguística que iremos aprofundar e dar maior ênfase é a Consciência Fonológica. Esta competência aborda a consciência das características formais da língua. Deste modo, é importante que a criança tenha presente que os sons associados às letras ou aos símbolos gráficos que vê impressos nos mais variados tipos de texto são exactamente os mesmos sons que utilizamos na fala.

A linguagem falada é composta por uma sequência de pequenos sons, que correspondem a letras, e aos quais chamamos fonemas. Allende e Condemarin (2005, p.200) referem que consciência fonológica é uma competência que permite reconhecer os elementos sonoros da língua. As crianças/leitoras que desenvolvem a consciência fonológica reconhecem que algumas das palavras que utilizamos naturalmente, rimam e que há palavras mais curtas e outras mais longas, que começam ou terminam com um mesmo som.”

Byrne e Fielding-Barnsley (1989) referem que esta habilidade compreende dois níveis:

**I.** A criança toma consciência de que a linguagem oral, com a qual contacta através da família, da escola ou da comunidade, pode ser segmentada em unidades distintas. Sendo assim, poderemos separar as frases em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas.

**II.** A criança toma consciência de que essas pequenas unidades de fala se repetem em diferentes palavras.



Muitos são os estudos realizados acerca desta capacidade metalinguística, no entanto, existem ainda alguns que defendem o ensino tradicional, isto é, valorizam as actividades de papel e lápis, de fichas pré-elaboradas ainda no Jardim de Infância, em detrimento de jogos lúdicos e integrados que trabalhem efectivamente a consciência fonológica. Neste sentido, torna-se crucial que o educador tenha presente na sua prática momentos de aprendizagem lúdicos e motivadores que fomentem na criança uma maior maturidade e competência quer ao nível da linguagem, nomeadamente da consciência fonológica, quer ao nível das suas capacidades sensoriais, de estruturação espacial, temporal e de motricidade. Apesar destas últimas competências serem importantes, Adams et al. (1998, p. 20) referem que “*o nível de consciência fonológica de uma criança ao entrar na escola é considerado o indicador mais forte para o êxito que ela terá ao aprender a ler*”.

Importa realçar que é na educação pré-escolar que estratégias que envolvem uma maior apreensão das pequenas unidades da língua devem assegurar uma maior e melhor identificação e exploração das unidades de som que compõem a nossa cultura linguística.

Alguns especialistas poderão comprovar que crianças que adquirem competências, ao nível da consciência fonológica na educação pré-escolar, terão melhores resultados no desenvolvimento da leitura e da escrita. Por outro lado, educadores, cuja prática não se reflecte em estratégias ou actividades na mesma área, desenvolvem crianças com mais dificuldades ou falhas ao nível da aquisição da linguagem e conseqüentemente dos conceitos básicos da mesma.

Sim-Sim (1998, p.100) defende a existência de dois grandes domínios cruciais à aquisição do desenvolvimento fonológico e produção de sequências de sons. São eles a discriminação auditiva e a articulação. Relativamente à discriminação auditiva a autora realça que “*a percepção dos sons da fala é o 1º passo na compreensão da linguagem oral. (...) o acesso ao significado implica a discriminação de sons*”. É por volta dos 3 anos de idade que a criança inicia o processo de discriminação de sons já tendo alcançado algumas competências fundamentais para atingir este patamar. Aqui referimo-nos à percepção da fala ou percepção auditiva de sinais acústicos que constituem a fala.

Quanto à articulação a criança, vai gradualmente produzindo sons, articulando-os sequencialmente e combinando segmentos dentro de palavras e posteriormente de frases. “*A mestria articulatória é apenas uma ferramenta no complexo processo do desempenho linguístico do sujeito*” (Sim-Sim, 1998, p.100)

O acesso à consciência fonológica é retratado quando a criança utiliza indicadores articulatórios de exploração e manipulação dos sons da língua para além de os utilizar no acto de comunicar.

A aquisição fonológica, ao nível da discriminação e articulação de sons, atinge a sua maturidade por volta dos 4/5 anos. É nesta fase do desenvolvimento da criança que poderemos detectar sinais que reforçam erros ou problemas de linguagem, tanto ao nível da compreensão como ao nível da expressão. Neste sentido, estudos mais aprofundados defendem que no domínio da consciência fonológica, nomeadamente da consciência silábica e a sua capacidade de segmentação, estes sinais devem apresentar-se através de conhecimentos bem consolidados, de forma a fomentarem positivamente o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita aquando da entrada para o 1º ciclo do ensino básico.

A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura são dois domínios que se encontram intrinsecamente ligados. Existe uma relação de interdependência entre eles, assim, a consciência fonológica precede a aprendizagem da leitura e esta, por sua vez, desenvolve e solidifica conceitos fonológicos mais complexos (Sim-Sim, 1998).

Um dos domínios que antecede a aprendizagem da leitura está no gosto e no interesse das crianças por rimas. Esta actividade implica o (re)conhecimento de duas ou mais palavras que terminem com o mesmo som. A criança apreende este domínio com relativa facilidade basta que esta seja uma actividade trabalhada no seu dia-a-dia, promovendo a consciência de que a linguagem é constituída por palavras e que estas se podem segmentar em unidades mais pequenas às quais chamamos sílabas. Deste modo, a criança passa a querer ser ela a descobrir palavras que rimem e a construir uma base sólida à construção da sua aprendizagem ao nível da leitura.

Vários estudos, relacionados com as capacidades desenvolvimentais ao nível da leitura nas crianças, revelam que bons resultados em tarefas que abordam a consciência fonológica conduzem automaticamente a melhores leitores.

Para Viana (2007), o treino das capacidades fonológicas promove grandes desempenhos em tarefas que impliquem associação de grafema (letra) ao fonema (som). Assim, ao colocarmos as crianças em contacto com as letras, ao nível das rimas, das lengalengas, das adivinhas, de canções, de cartas, de histórias lidas em voz alta e até de símbolos de comunicação estamos a facilitar o acesso desta, tanto à consciência fonológica, como lexical. Aqui a criança desenvolve áreas do cérebro, como a memória e a atenção, de forma a criar um fio condutor relativamente à história ou ao poema que está a ouvir.

O desenvolvimento do discurso mental/lexical da criança pode vir a ser trabalhado através da consciência fonológica, uma vez que a criança terá de (re)conhecer as distintas unidades da língua, de forma a atribuir-lhes um significado. Aqui, poderemos abordar a repetição de frases progressivamente mais complexas, a memorização de poemas simples ou mesmo abordar actividades de ritmo e inflexão de sons.

O desenvolvimento da aprendizagem do código da leitura requer o envolvimento das crianças em actividades de desenvolvimento da consciência fonológica que “*servam de base para o ensino directo de habilidades de descodificação*” (Alliende & Condemarín, 2005, p.47). Estas actividades emergem a criança num mundo de sons e numa atmosfera rica e diferenciada.

## **e. Estratégias de Intervenção para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica**

Durante muito tempo o processo de leitura assentava, essencialmente em competências perceptivas e visuais, de coordenação visuo-motora, esquema corporal e lateralidade.

Actualmente e segundo Viana (2002), *“a leitura é considerada uma actividade complexa que mobiliza, especialmente, competências linguísticas e cognitivas”*.

As investigações dos últimos anos vêm distinguir bons e maus leitores em três grandes grupos:

- O desenvolvimento linguístico;
- O funcionamento da língua escrita;
- A motivação para ler.

No primeiro grupo é avaliado o domínio lexical da criança e o seu vocabulário. Assim, é abordada a capacidade de decifração e a forma como segmenta a palavra em sílabas e descodifica a mensagem, ligando-a mentalmente a um objectivo que faça parte da sua realidade; e, ainda, o nível de compreensão que apresenta, não só através do vocabulário que a criança possui e utiliza, mas também do tipo de competências metalinguísticas e da consciência da estrutura segmental da língua que domina.

O segundo grupo envolve essencialmente crianças que já contactaram com o código escrito, embora ainda não saibam efectivamente ler. Aqui é fundamental criar condições para a criança pensar, argumentar, mostrar espírito crítico e levantar hipóteses sobre os desafios que lhes são propostos. A criança contacta com signos impressos às quais chamam letras. Essa descoberta provoca e evidencia competências e capacidades que reforçam saberes e os fazem adquirir novos conhecimentos, novas certezas e novas aquisições ao nível da linguagem oral e escrita.

Relativamente ao terceiro grupo, verificamos que o gosto pela leitura, parte do Mundo que envolve a criança e poderá estar intrinsecamente ligado a factores do meio. Isto é, se a criança contacta com livros desde cedo, é motivada para as letras, para as imagens, para as canções estará, na realidade, no bom caminho para ser um bom leitor.

Contudo, estar submerso em livros, jornais ou contos não chega, é fundamental ensinar as crianças a explorá-los, envolvê-las em experiências ricas e gratificantes. Associar a leitura de uma história, à hora do descanso, criar um ambiente terno, de harmonia, equilíbrio e bem-estar é uma estratégia que poderemos utilizar, não só para motivar a criança para a leitura, mas também para lhe proporcionar momentos de partilha, desenvolvimento e construção pessoal do seu conhecimento. São as oportunidades e as hipóteses que os pais, os familiares, os educadores e os professores dão às crianças que os motivam ou não para a leitura.

O desenvolvimento de competências linguísticas e fonológicas deve ser trabalhado desde cedo e já no Jardim-de-infância. Viana (2002) defende que as crianças entram no 1º ciclo do ensino básico com níveis de competência muito diferenciados essencialmente “ao nível do vocabulário, da sintaxe, de desenvolvimento fonológico e de exposição à leitura (...)”.

Antes de recolhermos estratégias a utilizar num determinado caso, com o objectivo de desenvolver a consciência fonológica, é fundamental avaliarmos, decidirmos e posteriormente intervirmos. O conhecimento da criança ou do grupo em questão, as suas capacidades na área da linguagem, os seus interesses a este nível, os saberes já adquiridos e o nível de desempenho em determinadas tarefas pode constituir uma boa base e funciona como ponto de partida à intervenção. Neste sentido, algumas das estratégias utilizadas, para otimizar o desenvolvimento da leitura e da consciência fonológica da criança, são os jogos de linguagem:

- Rimas;
- Contos;
- Lengalengas;
- Adivinhas;
- Histórias contadas em voz alto;
- Leitura de livros;
- Poemas;
- Reconto de histórias;

Daqui partimos, então, para o mundo da fantasia e do brincar. As palavras ou os “pedacinhos” delas reforçam o conhecimento da língua e da sua estrutura segmental, apoiando a memória auditiva, o vocabulário mas essencialmente, a consciência fonológica, ponto forte para a aquisição da leitura. Desta forma, há aspectos “*que requerem a mobilização de processos e estratégias conducentes à análise e controlo do conhecimento e do conhecimento linguístico*” (Sim-Sim, 1998, p.123).

É desde cedo que a criança contacta com o mundo dos sons e das letras. A liberdade que a criança tem de saborear e explorar sons é iniciada desde o seu nascimento. Deste modo, o desenvolvimento linguístico é trabalhado precocemente e em várias vertentes através de estratégias pedagógicas. Professores, educadores e terapeutas utilizam a leitura nas suas mais variadas formas, e complementam-na com os mais diversos recursos, a fim de compensarem défices ao nível da consciência fonológica, da linguagem oral e do sucesso do desenvolvimento da leitura.

Para a aquisição da leitura “*é importante não confundir as formas gráficas que são parecidas*”, isto é, fonemas como o /p/, /b/ e /d/ poderão gerar alguns conflitos na sua aprendizagem. É importante que a criança saiba ouvir o som acústico dos diferentes fonemas para os distinguir e posteriormente atribuir significados às palavras que nomeia ou que ouve nomear (Castro & Gomes, 2000. p. 126). Para trabalhar a discriminação auditiva destes fonemas é importante utilizar estratégias ao nível da atenção, recorrendo ao uso de palavras constituídas por estes fonemas e com uma estrutura gráfica idêntica, como é o caso de: “bata”, “pata” ou “data”.

É fundamental que os profissionais em acção mantenham presente que o treino da sequência fonética da língua é crucial à aprendizagem da leitura. Neste sentido, deveremos trabalhar a consciência fonológica ao nível das palavras utilizando, por exemplo, “o jogo do intruso”, que consiste num conjunto de palavras com a mesma estrutura em que a criança terá de descobrir, gráfica ou verbalmente, aquela que não pertence ao conjunto por não partilhar um determinado fonema em determinada posição.

“*A existência de diferentes níveis de consciência fonológica parece depender da variedade das tarefas propostas. Assim, tarefas diversas e com graus de dificuldade diferentes têm sido usadas para avaliar a consciência fonológica das crianças*” (CIED, 2000, p.16).

É na intervenção e nas práticas utilizadas que aos poucos vamos emergindo num mundo de estratégias, interações, estimulações que promovem o enriquecimento da linguagem em geral e da leitura em particular. A imersão da criança em actividades e tarefas que constituem a base da consciência fonológica possibilita à criança a construção de habilidades, oportunidades e competências que dele fazem um bom leitor.

Segundo Robinson, Strickland e Cullinan (1981 in Alliende & Condemarín, 2005):

*“O ponto de partida é constituído pela linguagem oral com a qual a criança chega à educação pré-escolar, pois contém o sentido do que ela sabe e constitui a base para as comparações necessárias que faz entre a linguagem oral e os símbolos gráficos na aprendizagem da leitura”.*

Estratégias como contar uma história ou ler livros alternadamente enriquece a atmosfera e o ambiente privado pela criança, pois as competências e os efeitos produzidos e transmitidos nas duas tarefas apresentadas são distintos.

Assim, ao contarmos uma história, favorecemos a comunicação visual com a criança e esta tem oportunidade de focalizar as expressões, os gestos e os movimentos da língua e do rosto que adoptamos. Ao lermos um livro utilizamos um vocabulário diferente, mais rico e variado. Familiarizamos a criança com o livro e a forma como o deve manusear, observar e orientar, tanto no olhar como na leitura (da esquerda para a direita). Por fim, como pais, educadores, professores servimos de modelo, estimulando o gosto da criança pela leitura e a sua capacidade de assumir uma postura simples, clara e adequada, retratando a sua expressividade e o seu entusiasmo, no contacto com o livro.

Dada a forte relação entre as capacidades linguísticas e a habilidade para a leitura, é fundamental investir quer em estratégias de desenvolvimento ao nível da consciência fonológica, quer em instrumentos que as possam avaliar. Na realidade, a avaliação das competências da criança, dos contextos em que está inserido, dos valores e dos seus comportamentos são delineadas por estratégias que sustentam uma prática pedagógica intencional e eficaz.

## **II. ESTUDO EMPÍRICO**



## Procedimentos Metodológicos

### Métodos e Técnicas

Com base na problemática em questão, e visto este ser um tema de primordial importância à aquisição de pré-competências básicas fulcrais ao desenvolvimento da leitura na criança, desenvolveremos o nosso trabalho com base numa análise qualitativa dos dados. Desta forma, utilizaremos como método, o Estudo de Caso, uma vez que permite uma análise mais intensiva e detalhada face ao caso a abordar.

“O método de estudo de caso é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo.” (Bell, 2004, p. 23).

Neste sentido o investigador foca a sua atenção num caso específico, recolhendo, seleccionando e identificando os dados do facto ou situação em estudo. Stake (1995 citado na Revista Lusófona, 2008) refere que “o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas.” Esta análise permitirá uma compreensão mais profunda do fenómeno e a forma como os principais intervenientes atingem ou não os objectivos da problemática em estudo.

Apesar deste método não permitir uma generalização estatística dos dados recolhidos, faz-nos incidir sobre uma determinada realidade e um determinado contexto. A maioria dos estudos realizados na área da Educação pretendem apresentar resultados de grandes dimensões, de modo a contribuir para futuras teorias desenvolvimentais. No entanto, e segundo Arnal et al. (1992), o método de estudo de caso trata-se de um método particular, no sentido em que nos conduz a hipóteses e descobertas estudadas apenas num individuo. Este retrata a realidade mediante uma recolha detalhada dos elementos que procura para a sua investigação.

Segundo Ponte (1994), o estudo de caso não é uma abordagem integrada na reflexão de situações perspectivadas pelo investigador, sendo fundamental um registo prévio e generalizado de objectivos, de acções e estratégias a aplicar, desta forma é *”muito importante que o investigador possa tirar partido da possibilidade de se*

*surpreender por não estar afectiva e intelectualmente comprometido com os resultados que nela possam sobrevir” (Ponte, p.43)*

Como técnicas de carácter empírico, utilizaremos a técnica de observação directa. A observação apresenta um papel primordial à organização do “objecto de estudo”. Assim, ao recolher informação o professor ou investigador inicia a primeira etapa da sua intervenção pedagógica. O estudo será realizado na área da Linguagem, mais precisamente ao nível da Consciência Fonológica e a criança em questão tem 6 anos e 2 meses de idade. Esta técnica permite, assim, uma análise mais profunda e global face à amostra em particular, apesar de se tratar apenas de um caso individual.

O carácter preciso e o método de recolha utilizado para a construção e aplicação prática dos exercícios e propostas apresentadas permitem a recolha de um conjunto de dados mais vasto e oferece aos Educadores em acção a oportunidade de explorarem em maior profundidade esta área, que se prevê fulcral ao bom desenvolvimento da leitura e do desenvolvimento global da criança. Bell (2008, p. 161) defende que na Observação:

*“O planeamento e a condução cuidadosos deste tipo de estudo são essenciais e é necessária alguma prática para tirar o máximo partido desta técnica. Uma vez dominada, porém, pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios.”*

Stake (1995 citado na Revista Lusófona, 2008) refere que “o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas.” Esta análise permitirá uma compreensão mais profunda do fenómeno e a forma como os principais intervenientes atingem ou não os objectivos da problemática em estudo. A consciencialização do Educador de Infância em relação à sua prática e aos resultados aqui obtidos facilita o seu investimento na área da Consciência Fonológica. Desta forma é, certamente, com maior precisão e rigor que planifica e selecciona estratégias e tarefas que trabalhem no sentido de melhorar, prevenir e intervir no desenvolvimento da leitura de cada uma das suas crianças.

## **Amostra, Instrumentos e Procedimento**

Neste estudo de caso, utilizámos como amostra uma criança de 6 anos e 2 mês de idade, como já foi anteriormente referido, do sexo feminino. Actualmente a criança frequenta o ensino pré-escolar e utiliza como língua materna o Português Europeu, não

se conhecendo qualquer dificuldade a nível de audição e articulação. Pretendemos observar a criança no seu ambiente escolar e na própria sala de Jardim de Infância, aplicando estratégias e estabelecendo metas a atingir, no sentido de melhorar o seu desempenho face à área em estudo - consciência fonológica.

Inicialmente, elaborámos uma avaliação generalizada na área da Linguagem; da Psicomotricidade; da Percepção auditiva e visual; da Motricidade ampla; da Memória e atenção; do Desenvolvimento social; da Autonomia; e, da Criatividade.

Como instrumentos, para traçar o perfil intra-individual do aluno, utilizámos uma check-list que construímos e que integra uma série de exercícios, de forma a avaliar o desenvolvimento global da criança. Posteriormente, trabalhamos no sentido de intervir especificamente na área de Consciência fonológica e investir sobre aspectos que se denotem menos desenvolvidos. Assim, elaborámos uma lista de propostas para aplicar num total de 2 intervenções.

De forma a ir ao encontro dos objectivos deste estudo em particular, avaliámos, numa primeira intervenção, competências ao nível da Consciência Fonológica através de uma lista de tarefas que construímos cuidadosamente e que aplicamos, de modo a compreender o nível de conhecimentos da criança nesta área. E numa segunda intervenção utilizámos as mesmas tarefas, especialmente em alguns domínios ao nível da Consciência fonológica, onde a criança tinha demonstrado mais dificuldades, de forma a verificar a sua evolução.

Apesar deste método não permitir uma generalização estatística dos dados recolhidos, faz-nos incidir sobre uma determinada realidade e um determinado contexto. Neste caso específico optámos por observar a criança no contexto de jardim de infância e de sala de aula, reunindo as condições necessárias para que as suas habilidades ao nível da leitura sejam trabalhadas e desenvolvidas com base nos seus interesses e motivações. No final, procedemos à realização de uma análise da evolução registada ao longo das 2 intervenções e relativamente às competências e domínios aprofundados ao longo do estudo.

## CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

### a. Historial do Aluno

A C.C. é a única filha de um casal que pertence a um meio sócio económico baixo. Vive apenas com a mãe, numa casa com poucas condições, visto que o emprego desta é muito precário.

O pai visita-a de duas em duas semanas, mas, por estar desempregado, não pode apoiar nas despesas. Quanto à Mãe, e apesar das poucas condições de que dispõe, verifica-se que tem um cuidado extremo com a higiene e o bem-estar da criança. C.C. nasceu a 04 de Abril de 2005 e até aos 3 anos de idade esteve com uma tia materna. Aos três anos ingressou num Jardim de Infância, onde permaneceu apenas por um ano.

Aos 4 anos e 5 meses, a C.C. foi matriculada no Jardim de Infância “O G.”, onde se encontra actualmente. Acompanha o grupo actual desde a sala dos 4 anos e está, neste momento, a frequentar a sala dos 5.

A gravidez da Mãe decorreu dentro da normalidade e a criança, desde então, apenas esteve hospitalizada uma vez.

Segundo a educadora da turma, a aluna tem revelado progressos lentos na aprendizagem, associados aos problemas emocionais que apresenta. E refere, ainda, que a criança demonstra alguma imaturidade face à aquisição de determinadas competências pedagógicas e ausência de concentração. A C.C. revela, por vezes, sinais de dependência, frustração e falta de tolerância. Inicialmente, manifesta interesse pelas actividades que lhe são propostas, no entanto, não consegue realizá-las até ao fim, distraíndo-se com relativa facilidade. É uma criança sociável e autónoma, mas irrequieta e com uma atenção inconstante. Demonstra algumas dificuldades ao nível da linguagem e da criatividade.

A criança não beneficia de Apoio Educativo.

A educadora de infância procura adequar o currículo às necessidades de cada criança e do grupo, investindo em actividades que estimulem o desenvolvimento linguístico e fonológico, assim como nas áreas de desenvolvimento em geral.

Foi pedida, inicialmente, uma autorização<sup>2</sup> ao Encarregado de Educação para a realização deste trabalho e aplicação de tarefas e actividades diversas à criança no contexto da Consciência Fonológica. Posteriormente recolhemos informações através de uma folha de anamnese<sup>3</sup>, e de forma a realizar uma avaliação consciente e com base no seu historial, desde o nascimento até à actualidade. Neste sentido a avaliação global da C.C. decorreu em duas sessões, de 40 minutos cada, sendo estas efectuadas na Instituição onde a criança se encontra inserida. O ambiente foi preparado com especial cuidado, de forma a reunir as condições propícias à atenção, concentração e envolvimento total da criança em questão, face às tarefas que lhe eram propostas, de uma forma lúdica e descontraída.

O objectivo desta avaliação é determinar o perfil intra-individual do aluno, de modo a despistar problemas de linguagem e aprendizagem da leitura, ainda no jardim-de-infância. Desta forma, posteriormente, iremos traçar um plano de intervenção, constituído por actividades e estratégias que possam ir ao encontro das suas necessidades, desenvolvendo áreas consideradas fundamentais ao bom desempenho da sua aprendizagem, focando essencialmente aspectos de consciência fonológica.

---

<sup>2</sup> Ver Anexo I

<sup>3</sup> Ver Anexo II

## b. Perfil intra-individual do aluno

<b>Nome:</b> C.C .	<b>Data Avaliação:</b> 10/03/2011
<b>Ano Escolaridade:</b> Pré-escolar	<b>Escola:</b> Jardim-de-infância

A - ÁREAS BÁSICAS					
Área / Subárea		NAD	AD	AGD	Observações
Linguagem	Compreensão			X	A criança demonstrou algumas dificuldades em responder às perguntas que lhe foram colocadas acerca da história, manifestando, por vezes, hesitações e confusões, Utiliza um vocabulário pobre e não segue uma sequência lógica.
	Expressão			X	Verificamos que, embora procure organizar o pensamento de forma adequada, tem dificuldade em se expressar. Apresenta também dificuldade em articular correctamente algumas palavras, verbalizando apenas frases mais simples Apresenta um vocabulário pobre e pouco vasto.
Consciência Fonológica	Reconhecimento da rima				
	Categorização de sons			X	
	Segmentação Palavra/sílaba/fonema			X	A criança não foi capaz de realizar os exercícios propostos

### Legenda:

NAD – Não Apresenta Dificuldades

AD – Apresenta Dificuldades

AGD – Apresenta Grandes

Dificuldades

<b>Psicomotricidade</b>	Esquema Corporal		X			De acordo com a norma de evolução do desenho este é autêntico de uma criança de 5 anos <sup>4</sup> . No entanto e em comparação com os colegas da sala, a criança, não apresenta ainda total noção dos tamanhos.  Reconheceu todas as partes do corpo abordadas, excepto o cotovelo.	
	Lateralidade	Dominância		<b>Esq.</b>	<b>Drt.</b>	<b>E+D</b>	
			Mão		X		Realizou todas as tarefas propostas com a <b>mão</b> direita <sup>5</sup> .
			Pé			X	Saltou com o pé direito, no entanto chutou a bola utilizando tanto o pé esquerdo como o pé direito
			Olho		X		Utilizou como dominância ocular o <b>olho</b> direito
			Ouvido		X		O ouvido direito é o dominante.
					<b>NAD</b>	<b>AD</b>	<b>AGD</b>
	Reconhecimento	Em si			X	A criança <b>não</b> reconhece a direita da esquerda	
		No outro				só a partir dos 7 anos	
		No espaço gráfico				só a partir dos 7 anos	
	Orientação	Espacial	Espaço real		X		Teve alguma dificuldade em dar um passo para a direita, os restantes exercícios foram realizados com sucesso.
			Espaço		X		A simetria foi executada com

<sup>4</sup> Ver anexo IV

<sup>5</sup> Ver anexo V

	Temporal	gráfico				dificuldade <sup>6</sup> .
		Noções temporais			X	Apresenta grandes dificuldades em relatar acontecimentos e seguir uma linha de raciocínio.
		Percepção de tempo			X	Não reconhece as estações do ano. Não conseguindo nomear nem distinguir cada uma delas.
<b>Percepção</b>	Auditiva		X			Identifica correctamente o som dos objectos.
	Rítmica			X		Teve alguma dificuldade nas primeiras cadências rítmicas.
	Visual		X			Apresenta uma boa discriminação ao nível de diferenças e semelhanças (adequadas à idade).
	Táctilo-Quinestésica		X			Discriminou a maioria dos objectos com sucesso.
	Gustativa / Olfactiva		X			Reconheceu os alimentos introduzidos (fruta).
<b>Motricidade</b>	Ampla	Equilíbrio	X			Realizou correctamente as tarefas pedidas.
		Coordenação	X			
	Fina	Precisão e Destreza	X			Realizou a tarefa com movimentos precisos, mas num ritmo mais lento.
<b>Desenvolvimento social</b>			X			Interage positivamente com os pares, os adultos e o grupo. Aceita e respeita as regras impostas.

<sup>6</sup> Ver anexo VI



<b>Autonomia</b>	X		É uma criança muito cuidadosa com os seus cuidados básicos e pessoais.
<b>Criatividade</b>		X	Não apresenta grande criatividade, utilizando como recurso a cópia dos trabalhos ou tarefas dos colegas.

Consultar **Anexo III** para análise da grelha de avaliação global utilizada para traçar o perfil intra-individual do aluno.

**Legenda:**

**NAD** – Não Apresenta Dificuldades  
**AD** – Apresenta Dificuldades  
**AGD** – Apresenta Grandes Dificuldades  
**E** – Esquerda  
**D** – Direita

<b>ÁREAS FRACAS</b>	<p><b>Linguagem Compreensiva</b>  <b>Linguagem Expressiva</b>  <b>Consciência fonológica</b>  <b>Criatividade</b></p>
<b>ÁREAS EMERGENTES</b>	<p>Reconhecimento da <b>lateralidade</b> em si mesmo  <b>Orientação Espacial</b> no Espaço Real e Gráfico          Psicomotricidade, nomeadamente ao nível do <b>esquema corporal</b>.</p>  <p><b>Psicomotricidade</b></p>
<b>ÁREAS FORTES</b>	<p>Percepção Auditiva na identificação e Reconhecimento de sons          Percepção Táctilo-Quinestésica          Percepção Olfactiva/Gustativa          Motricidade Ampla e Fina          Desenvolvimento Social          Autonomia</p>

### **c. Planificação da Intervenção no domínio da Consciência Fonológica**

A Intervenção Educativa é, na realidade, o momento mais importante de todo o processo. Este tem como objectivo adequar comportamentos e transmitir competências básicas a um bom desenvolvimento e aprendizagem na área da leitura. Segundo Alonso (2003, p.119), “a intervenção educativa supõe uma tomada de decisões, (...) e de técnicas seleccionadas pelo profissional para intervir sobre o comportamento”.

Qualquer actividade, seja na sala de aula individualmente ou em conjunto com os colegas, no recreio ou num outro local, deve implicar objectivos e aprendizagens significativas, tornando assim o momento lúdico e motivador. As competências devem integrar actividades enriquecedoras e do interesse do aluno, não devendo ser transmitidas de forma isolada e monótona.

Após a avaliação da criança, verificou-se que as dificuldades apresentadas ao nível da consciência fonológica deveriam ser trabalhadas de uma forma mais profunda e eficaz. Neste sentido, foram traçados **objectivos gerais** que pretendemos abordar: **i)** explorar o ambiente livremente, de forma a contactar com bases de leitura; **ii)** iniciar um processo de construção de competências para a leitura; **iii)** desenvolver um conjunto de conceitos básicos através de materiais que importem sequências de sons; **iv)** fomentar a memória e a atenção, através de rimas, poesias e lenga-lengas; **v)** aprimorar a consciência das crianças no sentido dos padrões dos sons da fala; **vi)** promover nas crianças a noção de que as frases são constituídas por uma sequência de palavras; **vii)** desenvolver o reconhecimento de palavras; **viii)** desenvolver a consciência das unidades da fala: palavra – sílabas - fonemas; **ix)** fomentar a discriminação auditiva associada à discriminação visual; **x)** desenvolver a consciência silábica; **xi)** reforçar a existência e a natureza das sílabas; **xii)** promover o contacto directo com letras ou letras e imagens associadas (livros, artigos, revistas, jornais, etc.); **xiii)** iniciar o seu envolvimento em tarefas de leitura, através do jogo; **xiv)** promover experiências de descoberta e partilha de propostas que incitem à leitura; **xv)** favorecer a capacidade de corresponder grafema-fonema.

O Educador de Infância tem um papel primordial na intervenção, uma vez que é ele, como profissional, que detecta as dificuldades e principais domínios a serem

trabalhados. Os planos de acção são traçados de forma intencional e determinante no desenvolvimento da criança e do grupo, e constituídos por um conjunto de actividades e tarefas que promovem uma melhoria no desempenho de cada um.

É nosso propósito trabalhar para a construção do conhecimento desta criança, integrando as suas capacidades intelectuais e as suas habilidades nas propriedades de descoberta e promoção de uma aprendizagem funcional e desafiante ao nível da aquisição de competências básicas para uma eficaz aprendizagem no domínio da leitura.

### Actividades Gerais a Desenvolver

Discriminação auditiva	Discriminação Visual	Consciência de frases e palavras	Consciência silábica	Consciência fonética	Correspondência grafema-fonema
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler livros em voz alta às crianças;</li> <li>- Seguir ordens simples;</li> <li>- Seguir ordens gradualmente mais complexas;</li> <li>- Identificar palavras absurdas em frases curtas;</li> <li>- Descrever e partilhar experiências;</li> <li>- Identificar sons familiares;</li> <li>- Inventar o final de uma história;</li> <li>- Lengalengas;</li> <li>- Rimas;</li> <li>- Trava-línguas;</li> <li>- Adivinhas;</li> <li>- Inventar rimas e adivinhas;</li> <li>- Realizar jogos de linguagem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar cores, tamanhos e formas;</li> <li>- Reconhecer diferenças;</li> <li>- Memorizar e sequenciar;</li> <li>- Associar letras (grafemas) a sons(fonemas);</li> <li>- (Re)conhecer graficamente o seu nome;</li> <li>- Identificar desenhos absurdos;</li> <li>- Reconhecer números (1-10)</li> <li>- (Re)contar histórias, direccionando o olhar da esquerda para a direita;</li> <li>- Apontar no texto as palavras, utilizando a direccionalidade da escrita;</li> <li>- Reconhecer as diferentes partes de um livro: início e fim;</li> <li>- Associar as letras da capa dos livros ao título do mesmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar Objectos;</li> <li>- Identificar através de batimentos rítmicos, as palavras que compõem as frases;</li> <li>- Segmentar as frases em componentes - palavras;</li> <li>- Construir frases gradualmente mais complexas;</li> <li>- (Re)conhecer o código escrito: “ortografias inventadas” (por eles).</li> <li>- Jogos de segmentação de frases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar sinais e etiquetas no meio escolar ou familiar;</li> <li>- Reconhecer o nome na forma escrita;</li> <li>- Representar graficamente o seu nome;</li> <li>- Observar componentes silábicos nas palavras;</li> <li>- Identificar e corresponder palavra – som através de batimentos (ex. palmas);</li> <li>- Jogos de segmentação de palavras: sílabas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar foneticamente o seu nome;</li> <li>- Registrar o nome através do código escrito;</li> <li>- Descrever experiências e conhecimentos associados;</li> <li>- Identificar o som inicial das palavras;</li> <li>- Verbalizar palavras que comecem com um mesmo fonema;</li> <li>- Identificar o som final das palavras;</li> <li>- Verbalizar palavras que terminem com o mesmo som;</li> <li>- Jogos de segmentação de sílabas: fonemas;</li> <li>- Observar componentes fonéticos nas palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memorizar frases, poemas e rimas;</li> <li>- Dizê-los em voz alta, definindo o fonema mais repetido;</li> <li>- Elaborar pequenos registos gráficos (lista compras ou receitas culinária);</li> <li>- Conscienciar a criança para os sons iniciais e finais, das palavras;</li> <li>- Organizar um ambiente rico literário;</li> <li>- Experimentar o código escrito;</li> <li>- Construir jornais, revistas e livros com a ajuda da criança;</li> <li>- Reconhecer as formas correctas das palavras.</li> </ul>

### **c.1 Desenvolvimento da Intervenção**

A avaliação inicial para traçar o perfil intra-individual da criança foi realizada em 2 sessões, cada uma de 40 minutos, como já foi anteriormente referido. Posteriormente foram realizadas mais duas intervenções, já ao nível da Consciência Fonológica. A primeira foi realizada em 2 sessões de 30 a 40 minutos cada, de forma a avaliar as competências adquiridas e traçar os pontos que necessitam de ser trabalhados. Sensivelmente um mês depois, foi realizada a última intervenção de forma a verificar a evolução da criança nos domínios abordados.

O nosso estudo foi complementado com momentos de observação directa e com o projecto curricular da Educadora, que tinha planificado actividades colectivas no domínio da consciência fonológica, de modo a aprofundar conhecimentos ao nível da discriminação auditiva, das rimas, adivinhas e lengalengas.

As intervenções tiveram lugar no Jardim-de-infância que a criança frequenta e foram divididas em partes. Na primeira intervenção, algumas das propostas foram realizadas na sala de aula, juntamente com o grupo de trabalho da criança e, numa segunda parte, os exercícios foram apresentados à criança numa sala, onde o ambiente era mais calmo e tranquilo, apelando à sua concentração e atenção em tarefas mais complexas. Ambos os espaços reuniam boas condições de temperatura e luminosidade, para além de lhe serem familiares. Optou-se por locais onde a criança se sentisse confortável, num ambiente de bem-estar e harmonia associados, para que cada uma das intervenções fosse de qualidade. Assim, na primeira sessão, as provas iniciaram-se e, de forma descontraída e bem-disposta, a criança foi aderindo a cada proposta que lhe era colocada. Quando o examinador verificava que a criança mostrava sinais de desatenção, falta de concentração e impaciência, a prova era interrompida e iniciada numa outra data. Durante a aplicação da prova, o examinador transcrevia em folhas de registo todas as respostas da criança, excepto quando a resposta era correcta ou quando era a criança que a tinha de registar na própria folha da proposta apresentada.

“Organizar oportunidades para aprender competências básicas (...) aplaudir novas competências (...), colocar questões abertas e estimulantes, ajuda ao desenvolvimento de competências de pré-literacia”, fomenta a auto-estima e confiança

em si mesma, além de orientar o educador de infância na sua prática (Papalia et al, 2004, p. 196).

Na segunda e última intervenção, depois de analisadas as dificuldades sentidas pela criança em algumas tarefas que lhe foram propostas, voltamos a aplicar o plano traçado inicialmente. Reunimos, então, todas as condições para proporcionar à criança um momento de bem-estar, revalorização e espontaneidade e voltamos a registar todas as respostas descritas pela mesma. Alguns dos exercícios realizados com sucesso foram de novo aplicados, mas de uma forma um pouco mais complexa. Outros já não foram abordados. Optamos, então, por incidir mais sobre tarefas onde a criança demonstrou mais dificuldades ou mesmo sobre actividades que a criança não conseguiu inicialmente elaborar. Desta vez, decidimos aplicar as propostas de forma individual, escolhendo o local mais silencioso e calmo para as realizar. Uma vez que a situação não era nova para a criança e que esta já se encontrava mais à vontade e com uma postura mais tranquila e segura de si mesma, as duas sessões que integraram esta intervenção foram extremamente enriquecedoras.

No final desta intervenção, a criança estava mais segura, serena, confiante e com um novo ponto de interesse. As rimas, os jogos de divisão silábica, de reconhecimento de palavras e sons diferenciados, as histórias e as lengalengas faziam agora parte da construção do seu conhecimento. Segundo Martins (1998, p. 138), “(...) o adulto que coloca os seus conhecimentos à retaguarda, que ultrapassa os seus preconceitos e vai ao encontro da criança, guiado por uma sensibilidade sã, está mais perto do caminho a seguir (...)”.

## c.2 Desenvolvimento de Actividades e Estratégias

### c.2.1 1ª Fase da Intervenção<sup>7</sup>

**Legenda:**

- 1- AGD Apresenta Grandes Dificuldades
- 3- AD Apresenta Dificuldades
- 5- NAD Não Apresenta Dificuldades

#### Proposta 1

● **Objectivo:** Estimular a criança a explorar as suas habilidades de escuta e atenção

● **Estratégia:** Ouvir sons variados, discriminá-los e descrever a sequência utilizada

● **Actividade:**

1. As crianças serão desafiadas, inicialmente, a ouvir 2 sons seguidos que lhes sejam familiares, como tossir, fechar a porta ou bater uma palma.
2. Posteriormente será questionado à criança os sons que ouviu e a sua ordem.

**Exemplo:** “Ouvimos dois sons, primeiro ouvimos \_\_\_\_\_ e depois ouvimos \_\_\_\_\_.”

Mais tarde poderemos acrescentar um terceiro som para ver se a criança o consegue discriminar na sequência correcta.

#### **Sons:**

- Bater palmas;
- Caminhar;
- Fechar porta;
- Saltar;

---

<sup>7</sup> Ver Anexo VII – Respostas dadas pela criança na 1ª Intervenção.

- Fechar persiana;
- Tossir;
- Espirrar;
- Fazer estalidos com os dedos;
- Assoar o nariz;
- Bater à porta;
- Assobiar.

**Avaliação:** A criança discriminou correctamente todos os sons ouvidos, dando a ordem correcta que lhe foi pedida.

**Cotação:** 5 - NAD

## Proposta 2

- **Objectivo:** Favorecer a capacidade de atenção; Trabalhar a capacidade de superar distrações;
- **Estratégia:** Ouvir frases que serão distorcidas, através da reversão, substituição ou troca de palavras...
- **Actividade:** O Educador diz uma frase e a criança terá de identificar se a frase possui algum erro e qual é.

**Exemplo:** “Quando estou cansada , sento-me na mesa” (cadeira)

### **Frases:**

- “Quem vai ao mar perde a boleia”
- “Vou à praia quando está sol”
- “O camelo é um meio de transporte”
- “Atirei o gato ao pau”
- “O gato faz miau, o pato faz au-au”
- “Para lavar os dentes preciso de uma escova”
- “Penteio o cabelo com a colher”



- “Quando tenho sede como bolachas”
- “Se estiver sol abro o guarda chuva”
- “O avião anda no mar”
- “Para telefonar, o microfone vou usar”

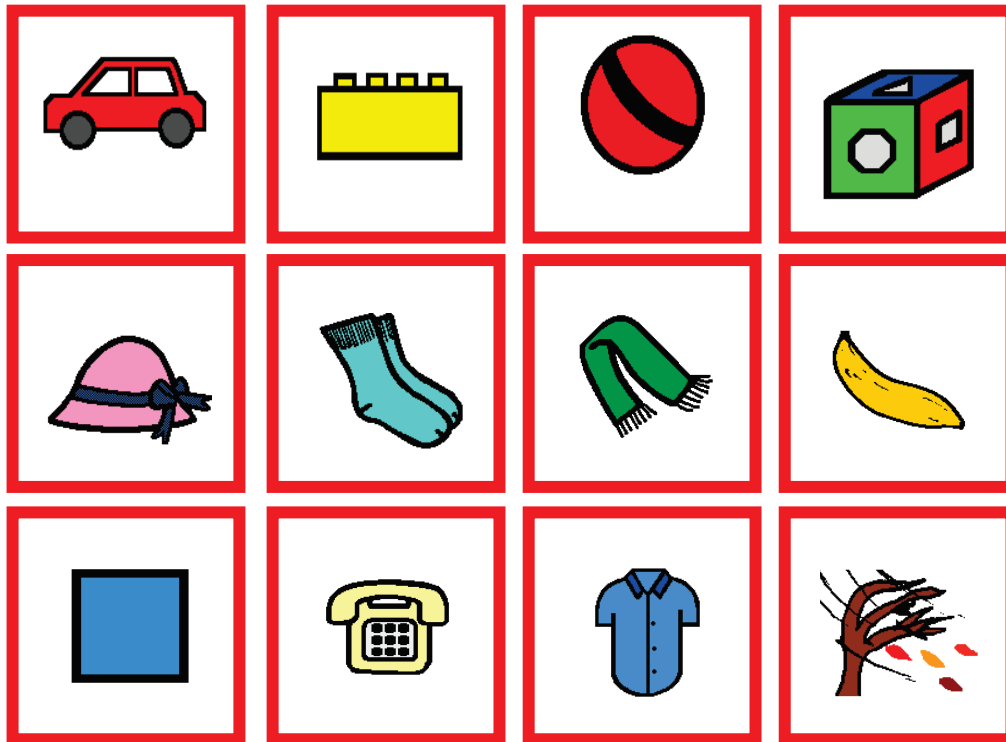
**Avaliação:** A criança respondeu correctamente a quase todas as questões, no entanto não conseguiu discriminar a distorção que existia nas frases – “O camelo é um meio de transporte” e “Quando está sol abro o guarda chuva”.

**Cotação: 4 - AD**

### **Proposta 3**

- **Objectivo:** Investir em habilidades de discriminação de imagens e exercitar a memória, através da sequência das mesmas.
- **Estratégia:** Mostrar à criança algumas imagens para esta discriminar, posteriormente colocá-las em sequência e questionar a criança sobre a mesma.
- **Actividade:**
  1. O educador ou examinador mostra à criança uma série de imagens e pede para esta as identificar.
  2. De seguida coloca numa fila 4 dessas imagens e pede à criança que as observe.
  3. Por fim, retira as imagens e pede à criança que lhe diga por ordem (esquerda para direita) as 4 imagens que lhe foram apresentadas.

Imagens:



**Avaliação:** A criança realizou o exercício correctamente.

**Cotação:** 5 - NAD

#### Proposta 4

● **Objectivo:** Discriminação de funções do dia-a-dia<sup>8</sup>, através de imagens;

● **Actividade:**

1. Mostrar à criança uma série de imagens e pedir para as nomear.
2. Posteriormente pedir para ser ela a dizer um elemento que faça parte dessa categoria.

**Exemplo:** “Diz-me o nome de uma coisa que sirva para...”

<sup>8</sup> Ver Anexo VIII – Imagens utilizadas como exemplo de algumas funções do dia-a-dia.

- |             |                 |
|-------------|-----------------|
| - vestir;   | - martelar;     |
| - cortar;   | - Ver as horas; |
| - escrever; | - Beber;        |
| - costurar; | - Tocar musica. |

**Avaliação:** A criança resolveu correctamente o exercício.

**Cotação: 5 - NAD**

### Proposta 5

 **Objectivo:** Discriminação de imagens que retratem categorias;

 **Actividade:**

1. Mostrar à criança uma série de imagens e pedir para as nomear<sup>9</sup>.
2. Posteriormente pedir para ser ela a dizer um elemento que faça parte dessa categoria.

**Exemplo:** “Diz-me o nome de...”

- |                      |                           |
|----------------------|---------------------------|
| - Um animal;         | - Uma ferramenta;         |
| - Uma peça de fruta; | - Um meio de transporte;  |
| - Um brinquedo;      | - Um móvel;               |
| - Uma bebida;        | - Um Instrumento Musical. |

**Avaliação:** Respondeu correctamente a todas as propostas desta actividade.

**Cotação: 5 - NAD**

---

<sup>9</sup> Ver Anexo IX – Imagens diversas para nomear.

## **Proposta 6**

● **Objectivo:** Fomentar as habilidades de memória e atenção face à compreensão de estruturas complexas

● **Actividade:**

1. O examinador diz uma frase à criança.
2. Posteriormente pede para ela lhe responder a umas questões.

**Frases:**

- O carro vermelho da Maria teve um furo;

**P.** De que cor é o carro da Maria?

- O leão que o tigre mordeu, saltou por cima da cobra.

**P.** Quem saltou por cima da cobra?

- A Mafalda calçou as botas pois estava a chover.

**P.** Porque é que a Mafalda calçou as botas?

- A avó perdeu o comboio porque o relógio estava atrasado.

**P.** Porque é que a avó perdeu o comboio?

- Quando a professora chegou à escola ainda o Tiago não estava na sala.

**P.** Quem é que chegou primeiro à escola?

- Se não estivesse frio o Eduardo tinha ido ao parque com o pai.

**P.** O que teria acontecido se não estivesse frio?

**Avaliação:** A criança respondeu apenas a 4 das 6 perguntas realizadas

**Cotação: 3 - AD**

## **Proposta 7**

- **Objectivo:** Desenvolver a memória auditiva;
- **Estratégia:** Dizer sequências de palavras à criança e pedir para ela a repetir.
- **Actividade:**
  1. O educador diz uma série de três palavras diferentes à criança.
  2. De seguida pede para ela as repetir da forma como foi dito.

Se a criança apresentar sucesso no exercício, acrescentar mais uma palavra.

### **Exemplo:**

Praia - Dança - Cadeira

### **Palavras:**

Pote - casa - dança

mesa - mala - caneta

casaco - bicicleta - bóia

Bolacha - Livro - Bola

Ler - Sol - gato - Maça

Caderno - pêra - Xaile - bota

Cão - Chuva - Luva - cereja

Calças - Sapo - Botão - Telefone

**Avaliação:** Respondeu correctamente a todas as sequências de 3 palavras que lhe colocaram, no entanto não conseguiu descrever correctamente a sequência de 4

**Cotação: 2 - AD**

## **Proposta 8**

● **Objectivo:** Fomentar o desenvolvimento linguístico da criança, ao nível da expressão e da compreensão

● **Estratégia:** Contar uma pequena narrativa à criança e pedir para esta a recontar.

● **Actividade:**

1. O educador diz à criança: “Agora vou contar-te uma pequena história, está atenta, pois depois terás de me contar com todos os pormenores”

### **História:**

O João foi dar um passeio de bicicleta. Durante o passeio foi contra um muro e caiu. A tia do João que estava à janela, viu e fez-lhe um curativo no joelho.

### **Palavras-chave:**

Passeio de bicicleta

Muro - Caiu

Tia - Curativo - joelho

**Avaliação:** A criança não foi capaz de recontar a história.

**Cotação: 1 - AGD**

## **Proposta 9**

● **Objectivo:** Aprimorar a consciência da criança face às rimas;

● **Estratégia:** Mostrar à criança imagens que rimam.

● **Actividade:**

1. Mostrar à criança algumas imagens que rimam
2. Pedir para que a criança diga em voz alta o que vê
3. O educador ouve e repete, dando ênfase às terminações /ão/; /to/

**Imagens:** Leão; Avião; Balão; Mão.  
Peão; Violão; Coração; Camião.



Pato; Gato; Fato.

Rato; Sapato; cacto.



**Avaliação:** A criança referiu cada uma das palavras que viu, no entanto não consegue discriminar o som comum.

**Cotação:** 3 - AD

## **Proposta 10**

- **Objectivo:** Trabalhar a memória e a consciência silábica, aprofundando a associação da sílaba final em diferentes palavras – rimas;
- **Estratégia:** Recitar uma pequena rima, pedir à criança que a recite e identifique as palavras que rimam.

- **Actividade:**

1. O educador recita, lentamente, um poema que rima.
2. Pede à criança que o repita, de dois em dois versos.
3. A criança terá de identificar as palavras que rimam.

### **Poema rimado:**

Um, dois, três, **quatro**;  
A galinha mais o **Pato**;

Fugiram da **capoeira**;  
Foi atrás a **cozinheira**;

Que lhes deu com o **sapato**.  
Um, dois, três, **quatro**.

**Avaliação:** Não conseguiu discriminar as rimas existentes no poema.

**Cotação: 1 - AGD**

## **Proposta 11**

- **Objectivo:** Reforçar a utilização de pistas fonéticas para a criação de rimas



● **Actividade:**

1. Pedir à criança que diga uma palavra que rime com:

- |           |           |
|-----------|-----------|
| - Melão   | - Amarelo |
| - Cola    | - Chá     |
| - Rato    | - Futebol |
| - Formiga | - Dragão  |
| - Chulé   | - Dente   |

**Avaliação:** A criança não conseguiu realizar a tarefa.

**Cotação: 1 - AGD**

## Proposta 12

- **Objectivo:** Desenvolver na criança a consciência de fonema inicial;
- **Estratégia:** Mostrar uma lista de imagens à criança e pedir que identifique as que começam por determinado fonema.

● **Actividade:**

1. Pedir à criança que identifique cada palavra que vê.

2. Identificar as que começam pelo fonema /b/; /c/; /m/





**Avaliação:** A criança não realizou correctamente o exercício, não conseguindo relacionar qualquer um dos sons às imagens.

**Cotação:** 1 - AGD

### Proposta 13

● **Objectivo:** Introduzir na criança a noção de palavra;

● **Actividade:**

1. Dizer à criança frases curtas, apenas com 2 e posteriormente com 3 palavras.
2. Pedir que por cada palavra dita, bata uma palma.

**Frases:**

- |                    |                            |
|--------------------|----------------------------|
| 1. "Ana Come"      | 5. "Frederico joga bola"   |
| 2. "Afonso Brinca" | 6. "João Pedro pinta"      |
| 3. "Mariana"       | 7. "Beatriz dorme"         |
| 4. "Rui chora"     | 8. "Margarida lava dentes" |

**Avaliação:** Realizou a tarefa correctamente, batendo uma palma por cada palavra dita.

**Cotação:** 5 - NAD

### Proposta 14

● **Objectivo:** Fomentar o desenvolvimento da segmentação da frase, reforçando a noção de palavra.

● **Actividade:**

1. Com as frases da proposta anterior, pedir à criança que pinte os rectângulos consoante o número de palavras que constituem cada frase.

**Exemplo:**

Duarte toma banho

--	--	--	--	--

**Frases:**

“Ana Come”

--	--	--	--	--

“Frederico joga bola”

--	--	--	--	--

“Rui chora”

--	--	--	--	--

“Mariana”

--	--	--	--	--

“Margarida lava dentes”

--	--	--	--	--

“Afonso Brinca”

--	--	--	--	--

“João Pedro Pinta”

--	--	--	--	--

“Beatriz dorme”

--	--	--	--	--

**Avaliação:** Realizou correctamente a tarefa.

**Cotação: 5 - NAD**

### **Proposta 15**

● **Objectivo:** Investir no reconhecimento das palavras;

● **Actividade:**

- 1.O educador diz duas frases curtas à criança, iguais ou idênticas.
2. A criança terá de definir se a frase é igual ou não.
3. Se não for, qual a palavra trocada.

**Frases:**

- |                             |                         |
|-----------------------------|-------------------------|
| 1. “Dá-me um Balão”         | “Dá-me um Jarrão”       |
| 2. “Mãe prepara as compras” | “Mãe prepara as roupas” |
| 3. “Filipe bebe o sumo”     | “Tomás bebe o Sumo”     |
| 4. “Põe os patins”          | “Põe as chuteiras”      |
| 5. “António joga futebol”   | “Pedro joga futebol”    |
| 6. “Guilherme como a sopa”  | “Guilherme come a papa” |

7. “Francisca brinca com bonecas” “Francisca brinca com carecas”

**Avaliação:** A criança discriminou correctamente todas as frases que terminavam de forma errada, no entanto mostrou grande dificuldade em definir o que estava errado nas frases que iniciavam de forma errada. Verificamos que apenas filtrava o final de cada frase.

**Cotação: 3 - AD**

## **Proposta 16**

● **Objectivo:** Reconhecimento de palavras suprimidas;

● **Actividade:**

- 1.O educador diz duas frases curtas à criança, iguais ou idênticas.
2. A criança terá de definir se a frase é igual ou não.
3. Se não for, qual a palavra trocada.

### **Frases:**

- |                             |                        |
|-----------------------------|------------------------|
| 1. “Hoje está calor”        | “Está calor”           |
| 2. “Natália come bananas”   | “Natália come bananas” |
| 3. “João vê televisão”      | “João televisão”       |
| 4. “Alexandra fala inglês”  | “Alexandra fala”       |
| 5. “Rodrigo usa calções”    | “Rodrigo usa calções”  |
| 6. “Alice descasca batatas” | “Alice batatas”        |

**Avaliação:** A criança realizou a tarefa quase sem dificuldades, no entanto na primeira frase mostrou dificuldades, uma vez que a palavra omitida era a primeira.

**Cotação: 4 - AD**

### **Proposta 17**

● **Objectivo:** Reconhecimento de palavras acrescentadas;

● **Actividade:**

- 1.O educador diz duas frases curtas à criança, iguais ou idênticas.
2. A criança terá de definir se a frase é igual ou não.
3. Se não for, qual a palavra acrescentada.

#### **Frases:**

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| 1. “A Mãe canta”                | “A Mãe canta bem”                      |
| 2. “O Miguel gosta de carros”   | “O Miguel gosta de carros da policia”  |
| 3. “O tio tem um barco”         | “O tio tem um barco”                   |
| 4. “A Lara salta ao arco”       | “A Lara salta ao arco”                 |
| 5. “A Sara tem cabelo castanho” | “ A Sara tem cabelo castanho comprido” |

**Avaliação:** A criança realizou correctamente o exercício.

**Cotação:** 5 - NAD

### **Proposta 18**

● **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica;

● **Actividade:**

- 1.O educador diz palavras soltas à criança.

2. A criança terá de repetir.
3. O educador diz à criança que as palavras também podem ser divididas em “pedacinhos”.
4. A criança terá de bater palmas por cada sílaba que ouvir.

**Exemplo:**

GATO

**GA - TO**

**Palavras:**

Bola	<b>Bo - la</b>
Foca	<b>Fo - ca</b>
Menina	<b>Me - ni - na</b>
Pêra	<b>Pê - ra</b>
Médico	<b>Mé - di - co</b>
Mesa	<b>Me - sa</b>
Chupeta	<b>Chu - pe - ta</b>
Tijolo	<b>Ti - jo - lo</b>

**Avaliação:** A criança demonstrou ter consciência de que as palavras são divididas em sílabas.

**Cotação: 5 - NAD**

**Proposta 19**

 **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica;

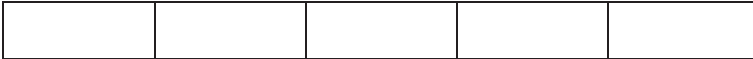
 **Actividade:**

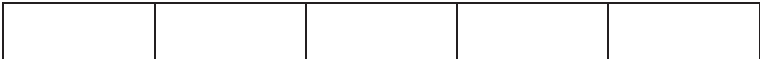
1. Com as palavras da proposta anterior, pedir à criança que pinte os rectângulos consoante o número de sílabas (palmas) que constituem cada palavra.

**Exemplo:**


**GA - TO** 


**Palavras:**

**Bo - la** 

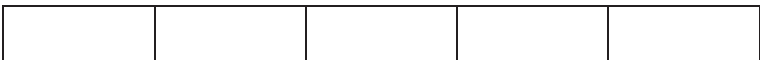
**Fo - ca** 

**Me - ni - na** 

**Pê - ra** 

**Mé - di - co** 

**Me - sa** 

**Ti - jo - lo** 



**Avaliação:** A criança pintou correctamente todos os rectângulos correspondentes às sílabas das palavras propostas.

**Cotação:** 5 - NAD

## Proposta 20

● **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica, em palavras dissilábicas;

● **Actividade:**

1. O Examinador diz algumas palavras dissilábicas ao grupo.
2. Pede inicialmente que batam palmas para fazer a divisão silábica: “dividir as palavras em pedacinhos”.
3. Por fim, pede para pintarem os rectângulos correspondentes às palmas que bateram

**Exemplo:**

Li - mão 

**Palavras:**

Pra - to 

Vul - cão 

Por - co 

Li - vro 

**Avaliação:** A criança realizou a tarefa correctamente, mostrando entusiasmo na sua elaboração.

**Cotação:** 5 - NAD

## Proposta 21

● **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica, em palavras monossilábicas;

● **Actividade:**

1. O Examinador diz algumas palavras monossilábicas ao grupo.

2. Pede inicialmente que batam palmas para fazer a divisão silábica: “dividir as palavras em pedacinhos”.

3. Por fim, pede para pintarem os rectângulos correspondentes às palmas que bateram

**Exemplo:**

**Mão**

--	--	--	--	--

**Palavras:**

**Sol**

--	--	--	--	--

**Pão**

--	--	--	--	--

**Mar**

--	--	--	--	--

**Avaliação:** A criança pintou correctamente todas as palavras, excepto a palavra “Mar”.

**Cotação:** 4 - AD

## Proposta 22

● **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica, em palavras polissilábicas;

● **Actividade:**

1. O Examinador diz algumas palavras polissilábicas ao grupo.
2. Pede inicialmente que batam palmas para fazer a divisão silábica: “dividir as palavras em pedacinhos”.
3. Por fim, pede para pintarem os rectângulos correspondentes às palmas que bateram

**Exemplo:**

**Fotografia**



**Palavras:**

**Borboleta**

--	--	--	--	--

**Margarida**

--	--	--	--	--

**Telefone**

--	--	--	--	--

**Bicicleta**

--	--	--	--	--

**Avaliação:** A criança não reconhece o número de sílabas em palavras polissilábicas.

**Cotação: 1 - AGD**

### **Proposta 23**

- **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica;
- **Estratégia:** Omitir sílabas no início das palavras
- **Actividade:**

1.O examinador pede à criança para acrescentar a sílaba inicial que falta para compor determinada palavra.

#### **Exemplo:**

Se em /**misa**/ colocarmos no principio /**ca**/ como fica a palavra? **Camisa**

#### **Silabas finais:**

/saco/

/pato/

/pete/

/lado/

/Lancia/

/gador/

#### **Silabas iniciais:**

/ca/

/sa/

/ta/

/ge/

/me/

/re/

**Avaliação:** Não conseguiu realizar o exercício, mostrando não ter consciência dos fonemas iniciais das palavras.

**Cotação: 1 - AGD**

## **Proposta 24**

● **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica;

● **Estratégia:** Omitir sílabas no final das palavras

● **Actividade:**

1.O examinador pede à criança para acrescentar a sílaba final que falta para compor determinada palavra.

### **Exemplo:**

“O que falta nesta palavra? /Bata/”    /ta/ - **Batata**

#### **Silabas iniciais:**

/Boni/

/comi/

/Cache/

/Bali/

/sandá/

/Sába/

#### **Silabas finais:**

/to/

/da/

/col/

/za/

/lia/

/do/

**Avaliação:** A criança apenas concretizou correctamente algumas das palavras propostas: “bonito”; “sandália”; e, “sábado”

**Cotação: 3 - AD**

## **Proposta 25**

● **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica;

● **Estratégia:** Realização de um comboio de palavras

● **Actividade:**

1.O examinador diz à criança uma palavra. **Ex.** Lu - pa

2.Pergunta à criança como termina a palavra.

3.De seguida pede para a criança dizer uma palavra que comece com essa sílaba - /pa/

**Nota:** As palavras desta actividade dependem da criança, no entanto poderão aparecer palavras como:

- **Panela; Pavão**

- **Lata; Laranja**

- **Tapete; Janela**

- **Telhado; Lata**

**Avaliação:** Não reconheceu a sílaba das palavras que lhe foram ditas inicialmente, não conseguindo realizar a tarefa.

**Cotação: 1 - AGD**

## **Proposta 26**

● **Objectivo:** Promover o desenvolvimento das habilidades auditivas;

● **Estratégia:** Mostrar imagens à criança, fazê-la reconhecer que há palavras que **começam** com a mesma sílaba ou som.

● **Actividade:**

1. O Examinador mostra uma imagem à criança.

2. Pede para ela a identificar em voz alta e bater palmas para fazer a divisão silábica, reforçando a **sílaba inicial**.

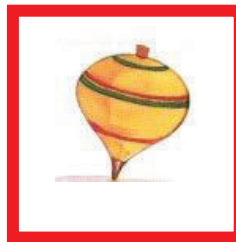
3. Mostra mais quatro imagens e pergunta qual delas **começa** da mesma maneira, isto é, com a mesma sílaba.

**Imagem 1:**



/ca/

**Imagens associadas:**



**Imagem 2:**



/bo/

**Imagens associadas:**

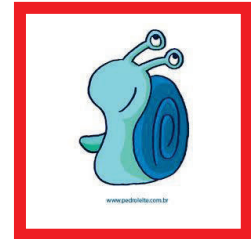
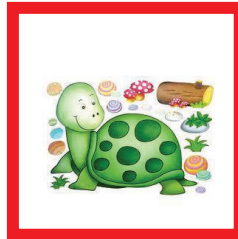
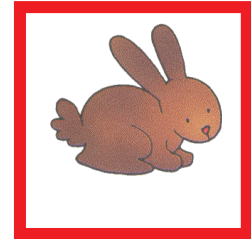
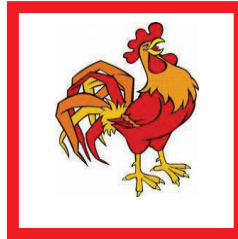


**Imagem 3:**



/ga/

**Imagens associadas:**



**Avaliação:** A criança demonstrou não reconhecer a sílaba inicial de qualquer uma das palavras.

**Cotação: 1 - AGD**

**Proposta 27**

- **Objectivo:** Promover o desenvolvimento das habilidades auditivas;
- **Estratégia:** Mostrar imagens à criança, fazê-la reconhecer que há palavras que **terminam** com a mesma sílaba ou som.
- **Actividade:**
  1. O Examinador mostra uma imagem à criança.
  2. Pede para ela a identificar em voz alta e bater palmas para fazer a divisão silábica, reforçando a **sílaba final**.
  3. Mostra mais quatro imagens e pergunta qual delas **termina** da mesma maneira, isto é, com a mesma sílaba.

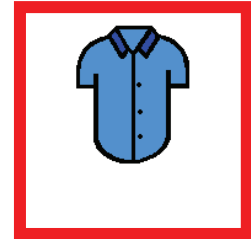
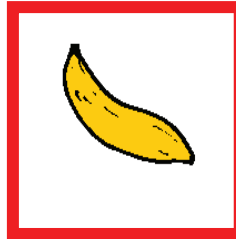


**Imagem 1:**

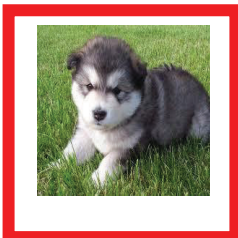


/to/

**Imagens associadas:**

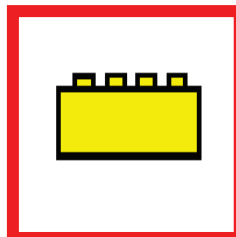
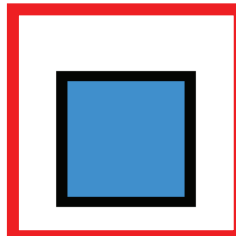


**Imagem 2:**



/ão/

**Imagens associadas:**



**Avaliação:** A criança não discriminou a sílaba final das palavras apresentadas.

**Cotação:** 1 - AGD

## **Proposta 28**

● **Objectivo:** Promover o reconhecimento de fonemas iniciais;

● **Estratégia:** Trava-linguas

● **Actividade:**

1.O Examinador diz à criança um trava-linguas.

2. A criança repete o trava-linguas e terá de dizer qual o som (fonema) mais repetido em toda a frase.

1. O **R**ato **R**oeu a **R**olha da **G**arrafa do **R**ei da **R**ússia.

2. **P**adre **P**edro **P**rega **P**regos na **P**arede.

**Avaliação:** A criança continua a apresentar algumas dificuldades. Definiu que o fonema dominante na 1ª frase era o /R/ e na 2ª frase continua a referir que o fonema mais repetido era o /t/

**Cotação: 4 - AD**

Verificámos que a criança apresentou nesta primeira intervenção muitas dificuldades ao nível das rimas, da narração de histórias, da divisão silábica em palavras polissilábicas e em discriminar o som de fonemas iniciais, mostrando assim, não apresentar ainda qualquer noção de consciência fonética.

Por outro lado demonstrou grande vontade ao nível da discriminação auditiva, no que diz respeito a sons do meio e objectos e ao nível da discriminação visual em imagens. Relativamente à consciência silábica, quando confrontada com palavras impressas verificou-se um especial interesse, assim como ao nível de trava-linguas.

## c.2.2 2ª Fase da Intervenção<sup>10</sup>

### Legenda:

1. **AGD** Apresenta Grandes Dificuldades
3. **AD** Apresenta Dificuldades
5. **NAD** Não Apresenta Dificuldades

### Proposta 2

- **Objectivo:** Favorecer a capacidade de atenção; Trabalhar a capacidade de superar distrações;
- **Estratégia:** Ouvir frases que serão distorcidas, através da reversão, substituição ou troca de palavras...
- **Actividade:** O Educador diz uma frase e a criança terá de identificar se a frase possui algum erro e qual é.

**Exemplo:** “Quando estou cansada , sento-me na mesa” (cadeira)

#### **Frases:**

- “Quem vai ao mar perde a boleia”
- “Vou à praia quando está sol”
- “O camelo é um meio de transporte”
- “Atirei o gato ao pau”
- “O gato faz miau, o pato faz au-au”
- “Para lavar os dentes preciso de uma escova”
- “Penteio o cabelo com a colher”
- “Quando tenho sede como bolachas”
- “Se estiver sol abro o guarda-chuva”


<sup>10</sup> Ver anexo X - Respostas dadas pela criança na 2ª Intervenção.

- “O avião anda no mar”
- “Para telefonar, o microfone vou usar”

**Avaliação:** A criança respondeu correctamente a todas as questões colocadas.

**Cotação: 5 - NAD**

## **Proposta 6**

 **Objectivo:** Fomentar as habilidades de memória e atenção face à compreensão de estruturas complexas

 **Actividade:**

3. O examinador diz uma frase à criança.
4. Posteriormente pede para ela lhe responder a umas questões.

### **Frases:**

- O carro vermelho da Maria teve um furo;

**P.** De que cor é o carro da Maria?

- O leão que o tigre mordeu, saltou por cima da cobra.

**P.** Quem saltou por cima da cobra?

- A Mafalda calçou as botas pois estava a chover.

**P.** Porque é que a Mafalda calçou as botas?

- A avó perdeu o comboio porque o relógio estava atrasado.

**P.** Porque é que a avó perdeu o comboio?

- Quando a professora chegou à escola ainda o Tiago não estava na sala.

P. Quem é que chegou primeiro à escola?

- Se não estivesse frio o Eduardo tinha ido ao parque com o pai.

P. O que teria acontecido se não estivesse frio?

**Avaliação:** A criança respondeu a todas as questões realizadas.

**Cotação:** 5 - NAD

## **Proposta 7**

● **Objectivo:** Desenvolver a memória auditiva;

● **Estratégia:** Dizer sequências de palavras à criança e pedir para ela a repetir.

● **Actividade:**

3. O educador diz uma série de três palavras diferentes à criança.
4. De seguida pede para ela as repetir da forma como foi dito.

Se a criança apresentar sucesso no exercício, acrescentar mais uma palavra.

**Exemplo:**

Praia - Dança - Cadeira

**Palavras:**

Pote - casa - dança

mesa - mala - caneta

casaco - bicicleta - bóia

Bolacha - Livro - Bola

Ler - Sol - gato - Maça

Caderno - pêra - Xaile - bota

Cão - Chuva - Luva - cereja  
Calças - Sapo - Botão - Telefone

**Avaliação:** Verificou-se uma melhoria nesta actividade em particular. A criança já consegue discriminar algumas das sequências constituídas por 4 palavras. No entanto apenas referiu 2 das 4 propostas que lhe foram apresentadas.

**Cotação: 3 - AD**

## **Proposta 8**

- **Objectivo:** Fomentar o desenvolvimento linguístico da criança, ao nível da expressão e da compreensão
- **Estratégia:** Contar uma pequena narrativa à criança e pedir para esta a recontar.
- **Actividade:**
  1. O educador diz à criança: “Agora vou contar-te uma pequena história, está atenta, pois depois terás de me contar com todos os pormenores”

### **História:**

O João foi dar um passeio de bicicleta. Durante o passeio foi contra um muro e caiu. A tia do João que estava à janela, viu e fez-lhe um curativo no joelho.

### **Palavras-chave:**

Passeio de bicicleta

Muro - Caiu

Tia - Curativo - joelho

**Avaliação:** Desta vez a criança demonstrou um maior interesse na história contada, referindo 4 das palavras-chave definidas.

**Cotação: 3 - AD**

## Proposta 9

● **Objectivo:** Aprimorar a consciência da criança face às rimas;

● **Estratégia:** Mostrar à criança imagens que rimam.

● **Actividade:**

4. Mostrar à criança algumas imagens que rimam

5. Pedir para que a criança diga em voz alta o que vê

6. O educador ouve e volta a repetir, dando ênfase às terminações /ão/; /to/

**Imagens:** Leão; Avião; Balão; Mão.

Peão; Violão; Coração; Camião.



Pato; Gato; Fato.

Rato; Sapato; cacto.



**Avaliação:** A criança volta a referir as imagens vistas, no entanto apenas consegue agora discriminar a terminação /to/ do 2º grupo de imagens apresentados.

**Cotação: 4 - AD**

## **Proposta 10**

● **Objectivo:** Trabalhar a memória e a consciência silábica, aprofundando a associação da sílaba final em diferentes palavras – rimas;

● **Estratégia:** Recitar uma pequena rima, pedir à criança que a recite e identifique as palavras que rimam.

● **Actividade:**

4. O educador recita, lentamente, um poema que rima.
5. Pede à criança que o repita, de dois em dois versos.
6. A criança terá de identificar as palavras que rimam.

### **Poema rimado:**

Um, dois, três, **quatro**;

A galinha mais o **Pato**;

Fugiram da **capoeira**;

Foi atrás a **cozinheira**;

Que lhes deu com o **sapato**.

Um, dois, três, **quatro**.

**Avaliação:** A criança já refere alguns dos sons comuns que ouve no poema, no entanto demonstra ainda algumas dificuldades a este nível.

**Cotação: 3 - AD**



## **Proposta 11**

● **Objectivo:** Reforçar a utilização de pistas fonéticas para a criação de rimas

● **Actividade:**

1. Pedir à criança que diga uma palavra que rime com:

- Melão

- Amarelo

- Cola

- Chá

- Rato

- Futebol

- Formiga

- Dragão

- Chulé

- Dente

**Avaliação:** A criança já demonstra alguma evolução a este nível, dando exemplos de palavras que rimam com: “cola”; “rato”; e, “dente”

**Cotação: 3 - AD**

## **Proposta 12**

● **Objectivo:** Desenvolver na criança a consciência de fonema inicial;

● **Estratégia:** Mostrar uma lista de imagens à criança e pedir que identifique as que começam por determinado fonema.

● **Actividade:**

1. Pedir à criança que identifique cada palavra que vê.

2. Identificar as que começam pelo fonema /b/; /c/; /m/



**Avaliação:** A criança identifica e verbaliza cada uma das palavras que visualiza, no entanto não consegue discriminar os fonemas que lhe são pedidos.

**Cotação: 1 - AGD**

## **Proposta 15**

● **Objectivo:** Investir no reconhecimento das palavras;

● **Actividade:**

1. O educador diz duas frases curtas à criança, iguais ou idênticas.
2. A criança terá de definir se a frase é igual ou não.
3. Se não for, qual a palavra trocada.

**Frases:**

- |                                    |                                |
|------------------------------------|--------------------------------|
| 4. “Dá-me um Balão”                | “Dá-me um Jarrão”              |
| 5. “Mãe prepara as compras”        | “Mãe prepara as roupas”        |
| 6. “Filipe bebe o sumo”            | “Tomás bebe o Sumo”            |
| 7. “Põe os patins”                 | “Põe as chuteiras”             |
| 8. “António joga futebol”          | “Pedro joga futebol”           |
| 9. “Guilherme como a sopa”         | “Guilherme come a papa”        |
| 10. “Francisca brinca com bonecas” | “Francisca brinca com carecas” |

**Avaliação:** A criança já identifica correctamente qual a palavra trocada em cada uma das frases referidas.

**Cotação: 5 - NAD**

## **Proposta 16**

 **Objectivo:** Reconhecimento de palavras suprimidas;

 **Actividade:**

1. O educador diz duas frases curtas à criança, iguais ou idênticas.
2. A criança terá de definir se a frase é igual ou não.
3. Se não for, qual a palavra trocada.

### Frases:

- |                              |                        |
|------------------------------|------------------------|
| 7. “Hoje está calor”         | “Está calor”           |
| 8. “Natália come bananas”    | “Natália come bananas” |
| 9. “João vê televisão”       | “João televisão”       |
| 10. “Alexandra fala inglês”  | “Alexandra fala”       |
| 11. “Rodrigo usa calções”    | “Rodrigo usa calções”  |
| 12. “Alice descasca batatas” | “Alice batatas”        |

**Avaliação:** A criança realizou a tarefa sem dificuldades

**Cotação:** 5 - NAD

### Proposta 21

● **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica, em palavras monossilábicas;

● **Actividade:**

1. O Examinador diz algumas palavras monossilábicas ao grupo.
2. Pede inicialmente que batam palmas para fazer a divisão silábica: “dividir as palavras em pedacinhos”.
3. Por fim, pede para pintarem os rectângulos correspondentes às palmas que bateram

**Exemplo:**

Mão

--	--	--	--	--

**Palavras:**

Sol

--	--	--	--	--

**Pão**

--	--	--	--	--

**Mar**

--	--	--	--	--

**Avaliação:** A criança realizou correctamente o exercício, demonstrando consciência de que cada uma destas palavras tem apenas 1 sílaba. Desta vez a criança bateu uma palma por palavra e posteriormente pintou correctamente cada uma das barras.

**Cotação: 5 - NAD**

## Proposta 22

● **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica, em palavras polissilábicas;

● **Actividade:**

- 1.O Examinador diz algumas palavras polissilábicas ao grupo.
2. Pede inicialmente que batam palmas para fazer a divisão silábica: “dividir as palavras em pedacinhos”.
3. Por fim, pede para pintarem os rectângulos correspondentes às palmas que bateram

**Exemplo:**

**Fotografia**



**Palavras:**

**Borboleta**

--	--	--	--	--

**Margarida**

--	--	--	--	--

**Telefone**

--	--	--	--	--

**Bicicleta**

--	--	--	--	--

**Avaliação:** A criança continua a demonstrar dificuldades na realização desta tarefa, no entanto já discriminou correctamente as sílabas que compunham 2 das palavras apresentadas: “telefone” e “borboleta”. Neste caso a criança demonstrou interesse em aprender e fazer melhor.

**Cotação: 3 - AD**

### **Proposta 23**

- **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica;
- **Estratégia:** Omitir sílabas no início das palavras
- **Actividade:**

1.O examinador pede à criança para acrescentar a sílaba inicial que falta para compor determinada palavra.

#### **Exemplo:**

Se em /**misa**/ colocarmos no principio /**ca**/ como fica a palavra? **Camisa**

**Silabas finais:**

/saco/

**Silabas iniciais:**

/ca/

/pato/	/sa/
/pete/	/ta/
/lado/	/ge/
/Lancia/	/me/
/gador/	/re/

**Avaliação:** A criança continua com dificuldade em acrescentar as sílabas iniciais nas palavras, no entanto já realizou correctamente 3 das tarefas propostas nesta actividade: “casaco”; “sapato”; e, “tapete”.

**Cotação: 3 - AD**

## **Proposta 24**

- **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica;
- **Estratégia:** Omitir sílabas no final das palavras
- **Actividade:**

1.O examinador pede à criança para acrescentar a sílaba final que falta para compor determinada palavra.

### **Exemplo:**

“O que falta nesta palavra? /Bata/”    /ta/ - **Batata**

### **Silabas iniciais:**

/Boni/  
/comi/  
/Cache/  
/Bali/  
/sandá/

### **Silabas finais:**

/to/  
/da/  
/col/  
/za/  
/lia/

/Sába/

/do/

**Avaliação:** A criança demonstrou reconhecer a sílaba final de cada palavra.

**Cotação:** 5 - NAD

## **Proposta 25**

● **Objectivo:** Desenvolver a consciência silábica;

● **Estratégia:** Realização de um comboio de palavras

● **Actividade:**

1.O examinador diz à criança uma palavra. **Ex.** Lu - pa

2.Pergunta à criança como termina a palavra.

3.De seguida pede para a criança dizer uma palavra que comece com essa sílaba - /pa/

**Nota:** As palavras desta actividade dependem da criança, no entanto poderão aparecer palavras como:

- **Panela; Pavão**

- **Lata; Laranja**

- **Tapete; Janela**

- **Telhado; Lata**

**Avaliação:** A criança continua a não conseguir realizar o exercício, no entanto mostra alguma motivação na sua concretização.

**Cotação:** 1 - AGD



## Proposta 26

● **Objectivo:** Promover o desenvolvimento das habilidades auditivas;

● **Estratégia:** Mostrar imagens à criança, fazê-la reconhecer que há palavras que **começam** com a mesma sílaba ou som.

● **Actividade:**

1. O Examinador mostra uma imagem à criança.

2. Pede para ela a identificar em voz alta e bater palmas para fazer a divisão silábica, reforçando a **sílaba inicial**.

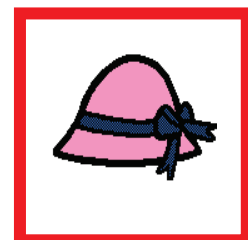
3. Mostra mais quatro imagens e pergunta qual delas **começa** da mesma maneira, isto é, com a mesma sílaba.

**Imagem 1:**



*/cal*

**Imagens associadas:**



**Imagem 2:**



**/bo/**

**Imagens associadas:**

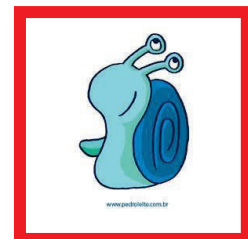
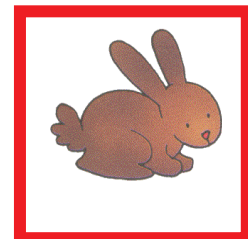
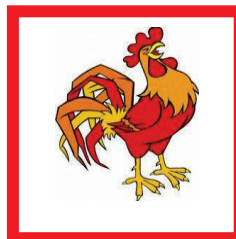


**Imagem 3:**



**/ga/**

**Imagens associadas:**



**Avaliação:** A criança já conseguiu discriminar alguns dos objectos cuja sílaba inicial corresponde à da imagem apresentada. A proposta foi realizada a um ritmo mais lento, no entanto foram concretizados 2 dos exercícios apresentados. Não conseguiu referir qual a imagem correspondente à sílaba /ca/.

**Cotação: 4 - AD**

## Proposta 27

● **Objectivo:** Promover o desenvolvimento das habilidades auditivas;

● **Estratégia:** Mostrar imagens à criança, fazê-la reconhecer que há palavras que **terminam** com a mesma sílaba ou som.

● **Actividade:**

1. O Examinador mostra uma imagem à criança.

2. Pede para ela a identificar em voz alta e bater palmas para fazer a divisão silábica, reforçando a **sílaba final**.

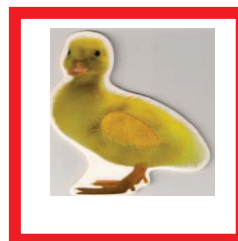
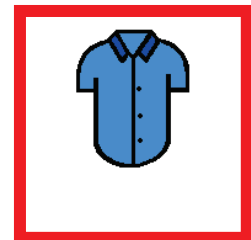
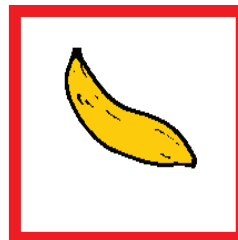
3. Mostra mais quatro imagens e pergunta qual delas **termina** da mesma maneira, isto é, com a mesma sílaba.

**Imagem 1:**



/to/

**Imagens associadas:**

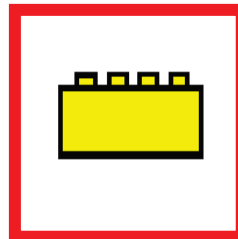
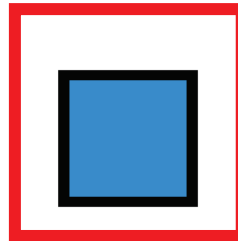


### Imagem 2:



/lãol

### Imagens associadas:



**Avaliação:** A criança continua a demonstrar dificuldade em discriminar qual a sílaba final das imagens apresentadas. Manifesta, no entanto força de vontade em aprender, repetindo sucessivamente a sílaba em questão de forma a tentar descobrir qual a imagem relacionada.

**Cotação:** 2 - AGD

### Proposta 28

● **Objectivo:** Promover o reconhecimento de fonemas iniciais;

● **Estratégia:** Trava-linguas

● **Actividade:**

1.O Examinador diz à criança um trava-linguas.

2. A criança repete o trava-linguas e terá de dizer qual o som (fonema) mais repetido em toda a frase.

3. O Rato Roeu a Rolha da Garrafa do Rei da Rússia.
4. Padre Pedro Prega Pregos na Parede.

**Avaliação:** Respondeu correctamente, demonstrando particular interesse por trava-línguas. Definiu como som da 1ª frase /R/ e da 2ª frase /t/, continuando a não distinguir o som do fonema /p/

**Cotação:** 4 - AD

**Exercícios adaptados de:**

Viana, F.L. (1998)

Adams et al (2006)

Capovilla et al (2003)

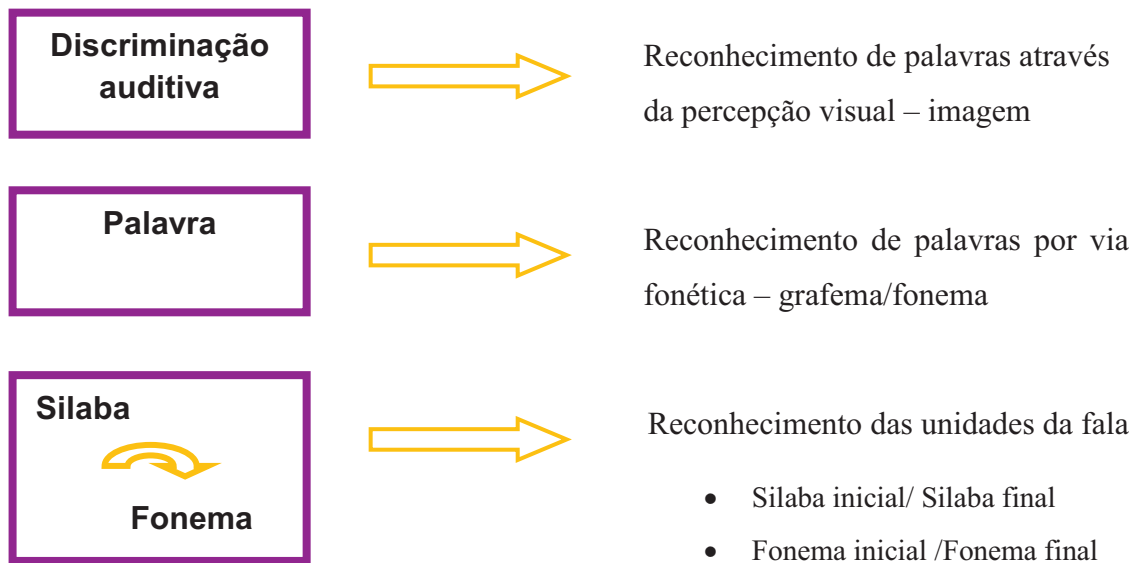
### **c.3. Avaliação Final: Resultados**

A existência de materiais que avaliem pré-competências ao nível da consciência fonológica em idade pré-escolar pode revelar-se extremamente útil e pertinente para os profissionais que trabalham com crianças em idade pré-escolar. Este conhecimento permite intervir no sentido de investir no desenvolvimento de competências do ensino pré-escolar que, mais tarde, promovam um bom desenvolvimento da leitura na criança. Assim, se a criança apresentar uma boa aceção ao nível da consciência fonológica, à entrada para a escola pode concentrar melhor a sua energia e recursos cognitivos no seu desempenho como bom leitor. Da mesma forma, que se a criança apresentar mestria na reflexão sobre as unidade de fala, relacionando o som (fonema) com o símbolo (grafema) tornar-se-á detentora de um processo de aprendizagem de leitura mais facilitado.

Torna-se, assim, possível que a criança adquira gradualmente competências ao nível da (s):

- Rimas; Lengalengas; Adivinhas; Histórias;
- Consciência de palavras;
- Consciência silábica;
- Consciência fonética;
- Correspondência grafema-fonema

Após traçarmos um prévio diagnóstico da criança, partimos para a recolha e selecção de propostas a aplicar na área da Consciência Fonológica. É essencial compreender o problema para planificar a intervenção.



A constatação de dificuldades ao nível da linguagem, da narração de histórias e vocabulário leva-nos a reforçar os factos inicialmente defendidos pelo profissional que trabalha em acção directa com a criança, o educador de infância. Este salientava que a criança não se encontrava ao mesmo nível de aprendizagem do restante grupo, sendo urgente investir ao nível da linguagem. Após a avaliação global, detectámos que as dificuldades sentidas se situavam concretamente no domínio fonológico, sendo urgente trabalhar aspectos de discriminação auditiva, como é o caso das rimas; de consciência fonética e correspondência gráfica e sonora (grafema-fonema).

Verificámos, assim, que uma intervenção intencional ao nível do domínio a aprofundar deve envolver a criança num mundo de estímulos, ainda na educação pré-escolar, que promovam um real e concreto desenvolvimento na área. Muitos dos especialistas defendem que o desenvolvimento da leitura ou de pré-competências de literacia se tornam no mais forte indicador de sucesso da criança ao nível da aprendizagem da leitura aquando da sua entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste caso em particular, verificámos que, inicialmente, a criança avaliada apresentava reais dificuldades ao nível de rimas, memória e atenção, discriminação auditiva em palavras polissilábicas e consciência fonética, nomeadamente na correspondência escuta - verbalização. Os seus hábitos e interesses não incluíam leitura

de histórias, jogos de linguagem, lengalengas ou actividades que merecessem maior atenção ao nível da exploração de livros ou imagens. Actualmente, a criança adquiriu algumas competências básicas essencialmente ao nível dos sons, das imagens, da consciência das frases, das palavras e das sílabas. No entanto, algumas destas áreas necessitam de ser trabalhadas no sentido de reforçar conhecimentos ainda pouco solidificados. No caso da linguagem compreensiva, concretamente ao nível de histórias mais longas, consciência fonética e de actividades com rimas, existe ainda algum investimento a ser feito, visto que a criança não conseguiu desenvolver as competências básicas neste domínio. O caso da correspondência grafema-fonema e da introdução e identificação de fonemas iniciais e/ou finais são ainda aspectos a desenvolver.

Capovilla & Capovilla (2003, p. 37) referem que “o procedimento para desenvolver a consciência fonológica é um importante instrumento que os profissionais podem usar para melhorar as habilidades de leitura e escrita dos seus educandos (...)”. Sendo nosso propósito verificar o impacto da abordagem de competências ao nível da consciência fonológica na aprendizagem da leitura, verificámos então que, uma vez trabalhadas habilidades nesta área, a criança adopta uma nova postura face às letras, aos livros e ao mundo mágico que estes integram.

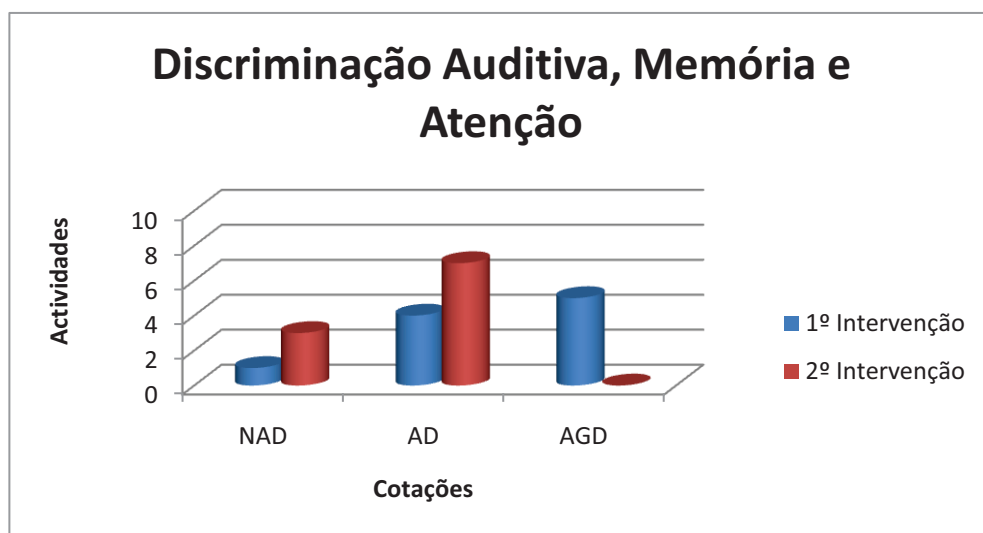


## c.4. Evolução Registada

Verificar o impacto da Consciência fonológica na vida e no futuro desenvolvimento da leitura na criança é na realidade, o nosso principal propósito. Desta forma e, de modo a compreender qual a evolução verificada na criança após as intervenções realizadas nos diferentes domínios desta área e a nível individual, construímos para cada categoria um gráfico que retratasse e tornasse possível a análise dos resultados finais e iniciais. No final, apresentámos um gráfico que aprofunda essencialmente a 1ª e a 2ª intervenção e os resultados que delas advieram<sup>11</sup>.

**Legenda:**

**AGD** – Apresenta Grandes Dificuldades  
**AD** – Apresenta Dificuldades  
**NAD** – Não Apresenta Dificuldades

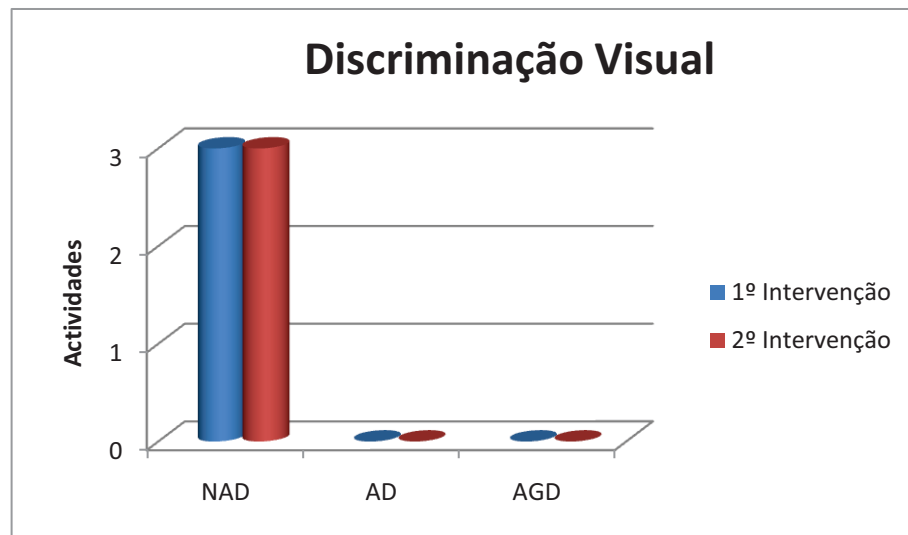


No gráfico acima apresentado, retratamos a realidade e as competências atingidas pela criança, no domínio da discriminação auditiva, memória e atenção. Neste domínio foram concretizados 10 exercícios. Na 1ª Intervenção a criança não apresentou

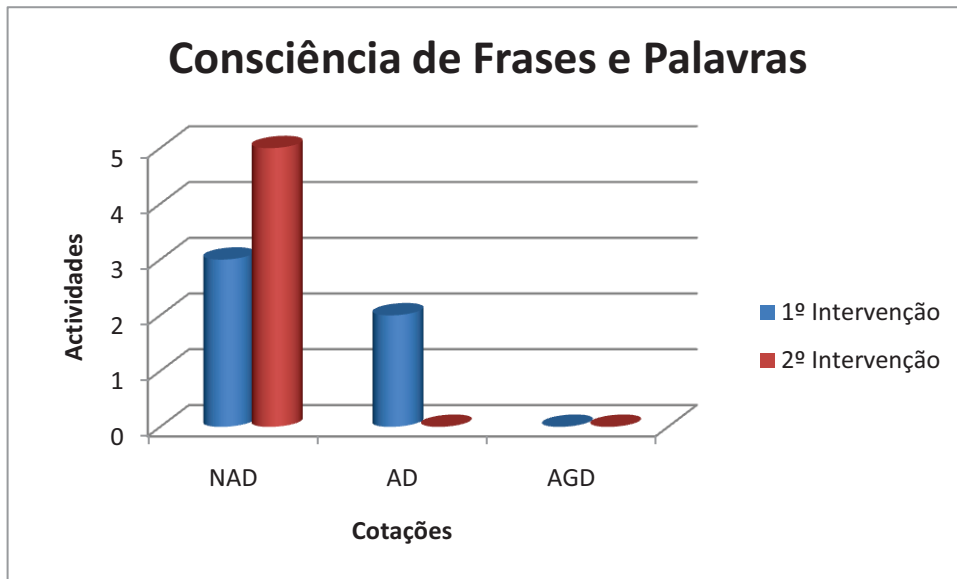
<sup>11</sup> Ver anexo XI – Gráficos e tabelas correspondentes a cada uma das categorias abordadas e da evolução das intervenções

dificuldades em apenas 1 exercício, apresentou dificuldades em 4 actividades e apresentou grandes dificuldades em 5 das actividades.

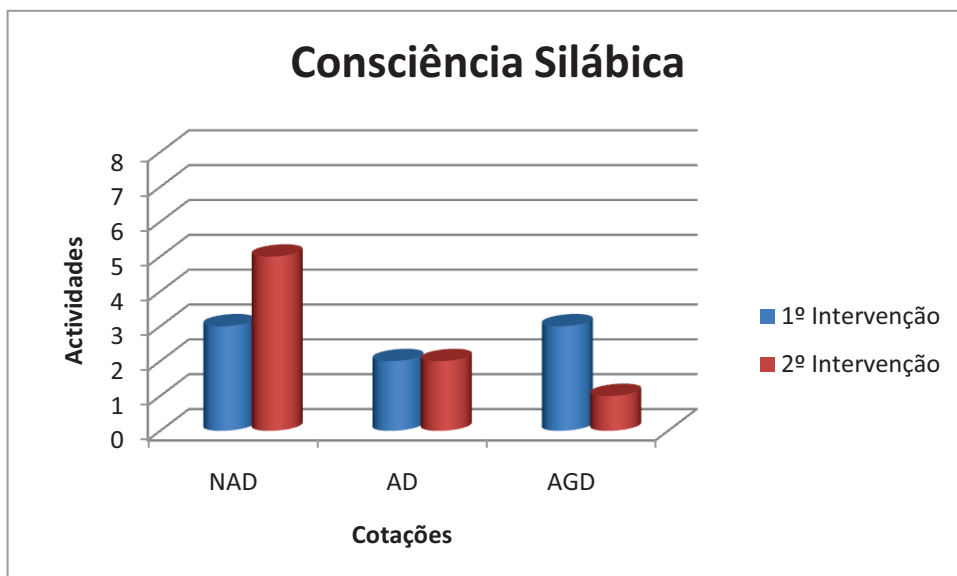
Relativamente à 2<sup>a</sup> Intervenção verificámos uma evolução, visto que nos mesmos exercícios a criança passou a apresentar dificuldades em 7 exercícios e a não apresentar dificuldades em 3 das actividades propostas.



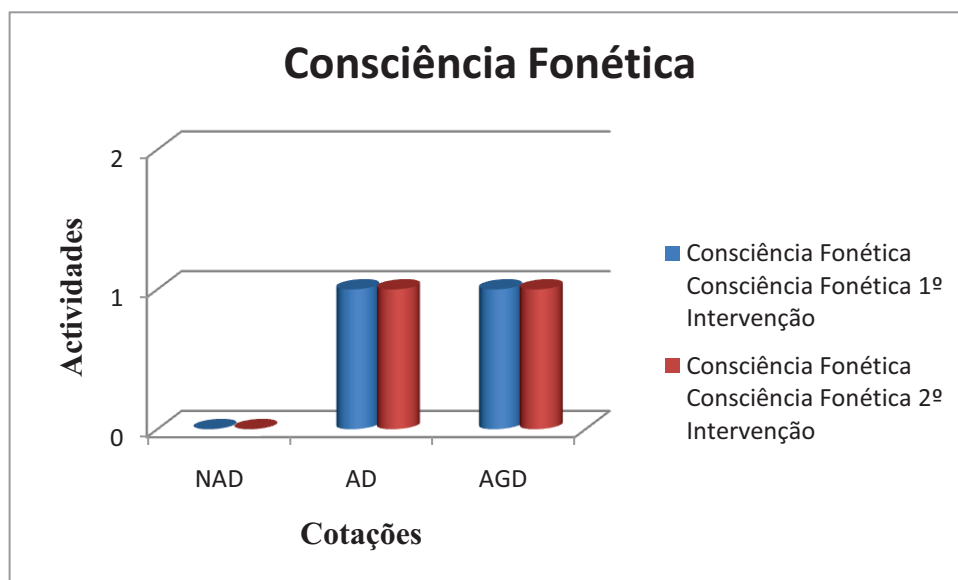
No domínio da Discriminação visual foram realizados 3 exercícios. A criança mostrou-se totalmente à vontade nesta área. O gráfico demonstra que tanto na 1<sup>a</sup> como na 2<sup>a</sup> intervenção a criança não apresentou quaisquer dificuldades.



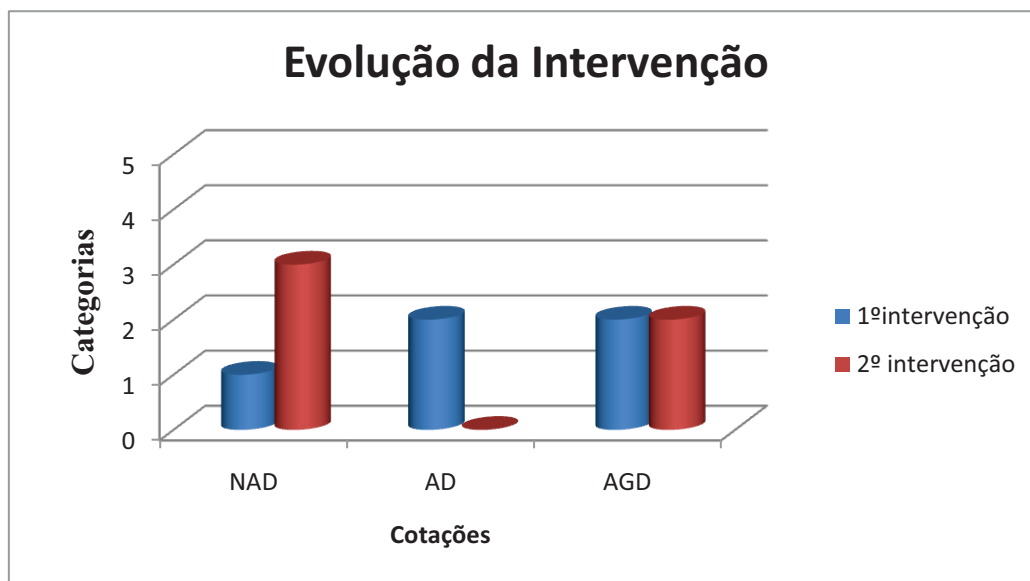
No gráfico acima exposto verificamos que ao nível da Consciência de Frases e Palavras a criança na 1ª intervenção, realizou com sucesso 3 dos exercícios e apresentou dificuldades em 2 dos exercícios realizados. Neste domínio foram concretizados 5 exercícios. Na 2ª Intervenção a criança atingiu todos os objectivos propostos, verificando-se uma evolução considerável nesta área.



Relativamente ao domínio da Consciência Silábica foram realizadas 8 propostas. Na 1ª Intervenção apuramos que esta não era uma área forte para a criança ao nível da consciência fonológica. Deste modo, em 3 dos exercícios realizados a criança não apresentou dificuldades e não conseguiu realizar 3 das tarefas propostas, apresentando grandes dificuldades em 2 dos exercícios. Quanto à 2ª Intervenção foi notável uma evolução, uma vez que a criança não apresentou dificuldades em 5 dos exercícios, passou a apresentar dificuldades apenas em 2 das tarefas e apresentou grandes dificuldades em apenas 1 das actividades que elaborou. Também neste domínio se verificou uma evolução.



A Consciência Fonética é, na realidade, o domínio onde a criança apresenta maiores lacunas. Foram realizados 2 exercícios. A criança apresentou dificuldades num deles e apresentou grandes dificuldades no outro, não se verificando qualquer tipo de evolução neste domínio da 1ª para a 2ª Intervenção.



No gráfico final realizámos uma pequena sùmula das 2 intervenções. Abordamos 5 categorias, como já verificamos anteriormente, sendo elas: Discriminação Auditiva, Memória e Atenção; Discriminação Visual; Consciência de Frases e Palavras; Consciência Silábica; e, Consciência Fonética. Desta forma, e analisando o gráfico acima, apuramos que na 1ª Intervenção não apresentou dificuldades apenas num dos domínios, o da discriminação visual. Apresentou dificuldades em 2 áreas, na área da consciência de frases e palavras e na área da consciência silábica. E, por fim, a criança demonstrou apresentar grandes dificuldades em mais 2 domínios da consciência fonológica, o da discriminação auditiva, memória e atenção e o domínio da consciência fonética.

Relativamente à sua evolução e aos dados recolhidos na 2ª Intervenção, verificamos que foram adquiridas muitas competências. A criança apresentou dificuldades em 3 dos domínios abordados: Discriminação Auditiva, memória e atenção, Consciência silábica e Consciência fonética, sendo esta última uma área fraca, que necessita urgentemente de ser trabalhada. Quanto às restantes 2 categorias a criança cumpriu com os objectivos que lhe foram propostos, não apresentando dificuldades na sua realização.

## IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aprendizagens no jardim-de-infância têm sido, nos últimos anos, alvo de mudança. O olhar sobre o processo que se inicia desde muito cedo tem agora mais valor e enriquecimento para todos. O papel do Educador de Infância é fundamental no desenvolvimento da criança e um complemento dos diversos contextos em que esta se encontra inserida.

São as diversas aprendizagens ao nível da estruturação do pensamento e do domínio da consciência fonológica, associadas à linguagem e à aprendizagem da leitura na criança, que desenvolvem atitudes e competências básicas favoráveis à sua formação futura.

O baixo rendimento da criança, ao nível da Linguagem, a falta de interesse por livros, histórias, actividades associadas à discriminação visual e rítmica, estruturação de palavras, enriquecimento do seu vocabulário ou jogos que envolvam rimas, lengalengas e trava-línguas foram alguns dos aspectos que nos levaram a intervir sobre esta mesma criança.

Desta forma, é no Jardim de Infância que se deve transmitir/investir ao nível de competências básicas para melhorar a performance das crianças quando envolvidas no Mundo das Letras. Note-se que as crianças com défices de competências básicas sentidas ao nível da consciência fonológica apresentam maiores dificuldades no domínio de habilidades de pré-leitura, ao ingressarem no 1º Ciclo de Ensino Básico. Assim, e de acordo com o nosso estudo, verificámos que a criança em questão demonstrava comprometidas competências ao nível de linguagem, de manipulação das unidades da fala, de (des)codificação de símbolos e de discriminação de sons associados ao código escrito.

A abordagem de diferentes formas de expressão oral é agora evidenciada, não como uma aprendizagem efectiva das letras e dos seus códigos, mas sim como forma de criar comportamentos e atitudes emergentes à leitura. Segundo Horta (2008, p.10), “*as crianças começam a aperceber-se de um conjunto de procedimentos que começam a associar aos comportamentos de um leitor.*” Toda a estimulação realizada no Jardim de

Infância a este nível e ao nível da Consciência fonológica pode ser fulcral à evolução do seu próprio conhecimento.

Em suma, podemos constatar que a abordagem de actividades e tarefas no domínio acima referido está na base da mudança, não só de atitudes, interesses e comportamentos, mas também na aquisição e posterior consolidação de competências que funcionam como base sólida e estimulante a uma futura aprendizagem do processo de leitura. É a sua curiosidade e o espírito de descoberta que preenchem toda a dinâmica do contexto escolar e toda a intencionalidade da prática pedagógica do educador.

Como profissional de Educação, tenho consciência da importância deste tema e da desvalorização de que é alvo por parte de alguns dos profissionais. Este facto dá-se essencialmente pela falta de formação a este nível. A leitura é ainda vista como um acto formal e efectivo da aprendizagem das letras, não passando pela estimulação de competências de pré literacia, directamente relacionadas com esta temática e com o seu impacto em aprendizagens futuras.

Valorizar saberes, trabalhar atitudes e limar comportamentos são procedimentos a ter em conta na prática pedagógica do Educador de Infância. Sendo um foco de especial interesse o domínio da consciência fonológica e toda a riqueza de conhecimentos que este tema envolve, reconheço que é fundamental observar, comunicar, avaliar e intervir ainda em idade pré-escolar a este nível para adquirir e/ou prevenir o sucesso de leitura. *“A funcionalidade do ensino só existe, quando o que ensinamos ao aluno lhe permite manter uma participação efectiva num meio menos restritivo...”* (Vieira, 2003).

É efectivamente o apoio, o empenho, a dedicação e o envolvimento dos educadores/professores e dos alunos, nas áreas que compõem a temática aqui aprofundada, que determinam as bases para a aprendizagem e para o desenvolvimento global dos mesmos.

## V. BIBLIOGRAFIA

ADAMS, M.J.; FOORMAN, B.R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T., *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*, Porto Alegre, Artmed Editora, 2006

ALLIENDE, Felipe, *A Leitura. Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*, Porto Alegre, Artmed Editora, 2005

ALONSO, Miguel; BERMEJO, Belén, *Atraso Mental*, Mc Graw Hill, Lisboa, 2001

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D., e LATORRE, *Investigación Educativa – fundamentos e metodologia*, Barcelona, Labor, 1992

BLOOM, P., *First Words, How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2000

BELL, Judith, *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa, Ed. Gradiva, 2008

BRONFENBRENNER, U., *The ecology of human development: experiments by nature and design*, London: Harvard University Press, 1979

CAPOVILLA, A.G.; CAPOVILLA, F.C., *Problemas de Leitura e Escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*, São Paulo, Edições científicas Ltda, 2003

CASTRO, S.L.; GOMES, I., *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*, Lisboa: Universidade Aberta, 2000

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*, Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2004

CHOMSKY, N., *Synthetic Structures*. The Hague: Mouton, 1976



CLAY, M., *Reading - The patterning of complex behaviou*, Auckland, NZ: Heinemann, 1972

CRITCHLEY, M., CRITCHLEY, E., *Dyslexia Defined*, London: Heinemann Medial Book, 1978

ELBRO, C., Borstrom, I. & PETERSEN, D. K., *Predicting Dyslexia from Kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical itens*. Reading Research Quarterly, 1998

FERNANDES, P. P., *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, 2005

FREITAS, M. J.; ALVES, D.; COSTA, T., *O conhecimento da Lingua: Desenvolver a Consciência Fonológica*, Ministério da Educação, 2007

GARLOCH, V. M., WALLEY, A. C., & METSALA, J. L., *Age-of-acquisition, Word frequency and neighborhood density effects on spoken word recognition by children and adults*, journal of Memory and Language, 2001

HORTA, Maria Helena, *A Aquisição da Linguagem Escrita na Educação Pré-Escolar*, *Cadernos de Educação de Infância*, nr.84, Agosto/2008

INGRAM, D., *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University, 1999

KIRK, Samuel A., GALLAGHER, James J. *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LYON, G.R., SHAYWITZ, S.E., & SHAYWITZ, B.A., *A definition of dyslexia*. Annals of Dyslexia, 2003

MATA, L., *Literacia Emergente – Investigação e Práticas, Cadernos de Educação de Infância, nr.80, Abril/2007*

METSALA, J. L., *Spoken word recognition in reading disabled children. Journal of Educational Psychology, 1997*

NAEYC - National Association for the Education of Young Children, *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. In Young Children, n.º 53, July/1998*

PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally Wendkos, FELDMAN, Ruth Duskin, tradução e revisão técnica: Isabel Soares, *O mundo da criança*, Lisboa, McGraw Hill, 2001

PONTE, M.N., UTAAC – Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 2003

RIGOLET, Sylviane A., *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Linhas de Orientação para crianças de 6 anos*. Porto, Porto Editora, 2006

SERRA, Helena, ESTRELA, Maria Fernanda, *Dislexia e Perturbações associadas: Memória e Atenção*, Porto, 2007

SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem - Exercícios e Actividades de (Re)educação - Ensino Básico*. Porto: Edições Asa, 2007

SERRA, Helena, *NEE dos Alunos Disléxicos e/ou sobredotados*, Saber e Educar, nº13, Porto, 2008

SILVA, Isabel L., *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME, 1997

SIM-SIM, Inês, *O desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998

TEALE, W.& SULZBY, E., *Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers*, in Teale, W. & Sulzby, E. (eds) *Emergent literacy – Writing and reading*, Norwood: Ablex Publishing Cooperation, 1989

TORRES, Rosa M.<sup>a</sup> Rivas e FERNÁNDEZ, Pilar, *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Portugal: Editora McGraw-Hill Lda, 2001

Viana, F. L., *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia, 1998

VIANA, Fernanda L., *Melhor falar para melhor ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, 2002

VIANA, Fernanda L., TEIXEIRA, M. , *Aprender a ler: dos sons às letras*, Braga, Universidade do Minho, 2007

VIEIRA, Fernando; PEREIRA, Mário, *Se houvera quem me ensinara... A Educação de Pessoas com deficiência mental*, Fundação Calouste Gulbenkian, Coimbra, 2003

RIBEIRO, Angelina Bedo, BAPTISTA, Ana Isabel , *Dislexia: Compreensão, Avaliação e Estratégias Educativas*. Coimbra: Quarteto Editora, 2006

RUSH, K. L., *Caregiver-Child interactions and early literacy development of*

*preschool children from low-income environments*, in Topics in Early Childhood Special Education, n.º 19, 1999

SÉNÉCHAL, M. & LEFEVRE, J. *Parental involvement in the development of chilgren's reading skill: A five-year longitudinal study*, Child Development, 2002

**Fontes Electrónicas:** <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dislexia>

# ANEXOS