



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**O efeito de um programa de
treino fonológico e sintático no
desempenho da leitura em
crianças com dificuldades de
aprendizagem na leitura e na
escrita**

Carla Marina Teixeira Pinto Duarte

Orientador de Dissertação

Prof. Dr^a. Ana Cristina Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação

Prof. Dr. Francisco Peixoto

**Tese submetida como requisito parcial para a obtenção de grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA**



Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Dr^a. Ana Cristina Silva, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da Republica 2^a série de 26 de Setembro de 2006.

NOME: Carla Marina Teixeira Pinto Duarte

Nº ALUNO: 15330

CURSO: Mestrado Integrado

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Educacional

ANO LECTIVO: 2008/09

ORIENTADOR: Prof. Dr^a. Ana Cristina Silva e Prof Dr. Francisco Peixoto

DATA: 20 de Janeiro de 2009

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O efeito de um programa de treino fonológico e sintático no desempenho da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

Resumo

Compreensão das dificuldades que algumas crianças apresentam na aprendizagem da leitura e da escrita. O contributo dos diferentes modelos psicológicos para chegar a essa compreensão devido à importância de elaborar novas práticas pedagógicas que possam promover o sucesso destas crianças numa área que pode comprometer todo o seu futuro.

Este estudo tem uma amostra constituída por 22 crianças, das quais, 11 foram submetidas a um Programa de Treino Fonémico e de Treino Sintático, durante um ano lectivo.

Habilidades metalingüísticas utilizadas em simultâneo, como a consciência fonológica e consciência sintática, são importantes à aquisição da leitura e da escrita.

Resultados mostram efeito positivo e significativo em todas as provas, corroborando as hipóteses colocadas neste estudo.

Palavras-Chave: aprendizagem da leitura e escrita; consciência fonológica; consciência sintática.

Abstract

Understanding the difficulties that some children show when learning to write and read. The contribute of different psychological models to reach that understanding due to its importance in elaborate new pedagogical practices that may promote the success of this children in a area that compromises all their future.

This study has a sample of 22 (twenty two) from which 11 (eleven) were submitted to a Phonologic and syntactic training program over a school year.

Metallanguage abilities used simultaneously like the phonologic conscience and syntactic conscience are important to the writing and reading acquisition.

The results showed the positive and meaningful effect in all the tests confirming the entire hypothesis raised on this study.

Key-Words: Learning to write and read; Phonologic Conscience; Syntactic Conscience

1. Introdução

“Os livros são os amigos mais sossegados e fiéis; são os conselheiros mais acessíveis e sábios, e os professores mais pacientes.”

Charles W. Eliot (1834-1924)

“Ainda que muitos professores e responsáveis educativos estejam de acordo quanto à importância do domínio da língua materna, raramente o relacionam com as outras áreas disciplinares e muito menos o fazem afirmando com toda a clareza que a incompetência nesta área inibe (ou limita seriamente) a aquisição de conhecimentos em qualquer outra área curricular” Lopes, J.(2002, pág. 64).

Se levarmos em consideração que o insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita pode comprometer todo o percurso escolar e como consequência, todo o futuro da criança, é fácil entender a importância de todos os estudos realizados nesta área.

Vários modelos de leitura e alguns anos de investigação procuraram entender quais é que são os mecanismos e operações cognitivas necessárias à actividade de ler e como é que o código escrito ganha sentido para o leitor.

Desde os estudos de Mialaret (1974) onde sublinha a maturação sensorial e motora como determinante para a aprendizagem da leitura, até estudos mais recentes como os de Chaveau (1997) que considera a aprendizagem da leitura e da escrita como uma prática cultural complexa, existe um percurso de vários estudos, procurando-se sempre um conhecimento mais exacto sobre como se lê e como se aprende a ler.

Inicialmente e até aos anos 70, muitos dos estudos exploraram a questão das aptidões psicológicas gerais necessárias à aprendizagem, tais como a organização perceptivo-motora, a estruturação espaço-temporal e a organização do esquema corporal.

No entanto, estas teorias não explicavam quais são as estratégias utilizadas no acto de ler abordando apenas as aptidões periféricas a essa aprendizagem.

A partir dos anos 70 e sob a influência da psicologia cognitiva e da psicolinguística, começaram a surgir várias investigações mais centradas em perceber quais são as operações e estratégias utilizadas no acto de ler (Kavanagh & Mattingly, 1972): Silva, A (2001). Estes novos modelos de leitura ficaram conhecidos como modelos ascendentes (Bottom Up Models), modelos descendentes (Top Down Models) e posteriormente, Modelos Interactivos.

Os Modelos Ascendentes ou “Bottom Up Models”, são representados pelas teorias defendidas por Gough (1972), Laberge e Samuels (1974); os Modelos Descendentes ou “Top Down Models” foram criados pelos autores Goodman (1970) e Smith (1989) :Silva, A. (2001).

O primeiro modelo defende um processamento de informação sequencial, unidireccional e hierarquizado onde a informação passa por processos psicológicos elementares (identificar letras) até processos cognitivos mais elaborados (significado das palavras). O segundo modelo, o modelos descendente ou top down models defendem um processo inverso. O mecanismo subjacente ao tratamento da informação por parte do leitor seria a procura do significado através de conhecimentos prévios que o leitor já possui sobre o tema e o contexto o que o leva a elaborar hipóteses e predições que a leitura das palavras virá a confirmar estarem correctas ou não. Quando não se confirma, o leitor fará nova exploração do texto. Este, continua a ser um modelo sequencial e hierárquico como o anterior, mas em sentido inverso, onde o leitor parte de processos complexos (prever o que está escrito) para processos mais simples (identificação das letras).

Os modelos interactivos defendidos por Rumelhart, (1977) e Stanovich, (1980): Chauveau (2001), ultrapassam esta divisão dicotómica e afirmam que o leitor utiliza em simultâneo e em interacção, tanto estratégias ascendentes e descendentes, tanto processos superiores como processos simples, ao mesmo tempo no acto de ler. Stanovich (1980): Chauveau (2001), afirma que um processo a qualquer nível pode compensar as deficiências de qualquer um dos outros níveis.

Estes modelos de leitura procuraram de uma forma ascendente, descendente ou interactiva, representar os processos cognitivos que o leitor fluente utiliza. Apesar destes estudos terem sido um contributo enorme para o entendimento de como se lê, ao referirem a consciência fonológica (Bottom Up Models) e a exploração do texto (Top Down Models) a questão de como se aprende a ler,não era abrangida pelos mesmos. Procuraram explicar como é que um leitor experiente ou fluente lê, sem nada dizer como é que as crianças ou leitores pouco experientes lêem.

Chauveau (2001) considera como deficientes as duas abordagens por considerar que o leitor combina em simultâneo, as duas formas de tratar o texto acima mencionadas pelos modelos referidos; este autor ultrapassa a abordagem dicotómica da leitura dos modelos anteriores, considerando que, o sujeito tanto decifra (decodifica as palavras) como questiona o texto (explora o enunciado e seu conteúdo).

Os modelos desenvolvimentistas da leitura que surgiram nos anos 80, procuraram responder à questão de “como é que se aprende a ler?”.

Os modelos desenvolvimentistas defendem que para a criança aprender a ler é necessário que primeiro, compreenda o princípio alfabético e que depois de o compreender, passe por uma fase em que consegue atribuir às letras o seu som respectivo. À medida que a criança aprendiz se vai familiarizando com este processo, vai guardando na memória os correspondentes sonoros das várias unidades gráficas (letras), o que lhe permitirá um reconhecimento automático das mesmas. No quadro destes modelos e para a transição para a fase alfabética, a consciência fonológica torna-se relevante para aceder ao princípio alfabético.

Os modelos desenvolvimentistas da leitura que mais atribuíram importância à consciência fonológica no processo da aprendizagem da leitura, foram os modelos defendidos por Chall (1979), Marsh e colaboradores (1981), Frith (1985), Ehri e colaboradores (1985), Harris & Coltheart (1986): Silva, A. Martins, M (2001).

Autores como Gombert (1990), Tunmer e colaboradores (1991), Wagner e Torgesen (1990): Silva, A. Martins, M (2001), descrevem a consciência fonológica como sendo a capacidade para identificar e manipular conscientemente (combinar, mover ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais. A consciência fonológica desenvolve-se de uma forma lenta. Isto é, apesar de a criança poder ter antes do ensino escolar alguma sensibilidade às sílabas e rimas, a consciência explícita da estrutura fonética das palavras só se dá mediante alguma instrução realizada para esse fim. Uma das competências essenciais que a criança vai ter de adquirir para a aprendizagem da leitura e da escrita é a aquisição da consciência fonológica.

Na escrita da língua portuguesa aquilo que é codificado são os fonemas e estes não têm uma base física simples de identificação o que requer da parte da criança um raciocínio abstracto. Na nossa língua, a correspondência entre fonema e letra não é linear, na medida em que nem sempre a um mesmo fonema corresponde a mesma letra, sucedendo o inverso. É igualmente necessário que a par desta consciência fonémica, a criança possua o conhecimento das letras do alfabeto pois é a conjugação destas duas competências que lhe permite a compreensão de que a linguagem escrita assenta na combinação de sons representados pelas letras.

Autores como Perfetti e colaboradores (1987) afirmam que a consciência fonológica é causa e efeito da aprendizagem da leitura. Segundo Perfetti, existe uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura onde uma é facilitada e influenciada pela outra. As perspectivas actuais apostam igualmente numa relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura : Silva, A. (2004). Algumas competências fonológicas simples ajudam à compreensão do sistema alfabético enquanto que

outras capacidades mais complexas seriam desenvolvidas pela aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta posição é a mais defendida actualmente e é do consenso geral que a consciência fonológica nas suas várias dimensões (sílabas, fonemas e unidades intra-silábicas) é um bom preditor do sucesso infantil na aprendizagem da leitura e da escrita. O treino e aquisição destas competências irá facilitar o sucesso da aprendizagem escolar.

Apesar da consciência fonológica ser uma condição essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita, ela não é certamente a única necessária.

Uma das críticas feita a estas teorias prende-se com o facto de estes modelos valorizarem demasiado a compreensão alfabética do código escrito e as competências fonológicas que, apesar de necessárias, não contemplam dimensões não alfabéticas como a procura do sentido do texto (Cheauveau, 1994). Para este autor, que deu uma dimensão cultural à aprendizagem da leitura e da escrita inserida numa prática social, a consciência fonológica é apenas uma das competências necessárias. A exploração do texto de forma a organizar as informações semânticas é igualmente importante.

É a combinação interactiva do tratamento grafo-fonético e do tratamento sintáctico e semântico do texto que permite ao leitor compreender o que lê.

Além da consciência fonológica e da identificação de letras serem importantes para a criança se tornar num bom leitor como verificámos nos estudos acima mencionados, também a consciência sintáctica parece ser relevante para a aquisição de competências de leitor.

A consciência sintáctica é a capacidade de a criança raciocinar conscientemente sobre os aspectos sintácticos da linguagem e possuir o domínio das regras pelas quais a sua língua materna se rege e também conhecer as suas excepções : Gombert (2003).

“O conhecimento sintáctico diz respeito, exactamente, ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formarem frases. É o conhecimento de tais regras que faz de cada falante alguém capaz de compreender e produzir uma infinidade de frases nunca antes pronunciadas ou ouvidas.” (Sim-Sim, pág. 145, 1998). Este tipo de conhecimento inicia-se muito cedo e tal como outros aspectos da linguagem, a sua apreensão dá-se através de práticas sociais onde a criança vai adquirindo gradualmente estruturas gramaticais cada vez mais elaboradas, passando da produção de palavras isoladas à produção e compreensão de estruturas sintácticamente complexas.

Contudo, devido à sua complexidade e apesar da criança por volta dos 5 anos já dominar as estruturas básicas da sua língua, a consciência sintáctica parece não estar completamente desenvolvida no início da escolaridade: Gombert (2003).

Estudos realizados por Gleitman e Shipley (1972) demonstraram que de facto, as crianças de 2 e 3 anos, eram capazes de corrigir frases semânticamente incorrectas devido a uma espécie de conhecimento intuitivo que todos nós possuímos sobre a linguagem, factor esse determinado pelo facto de parecer que nascemos geneticamente programados para este tipo de aprendizagem (Sim-Sim, 1998).

Estudos como os de Gombert (1990) e de Sim-Sim (1998) revelaram que de facto, apesar de as crianças possuírem este conhecimento intuitivo da língua, o seu conhecimento explícito e consciente só se dá muito mais tarde, já depois da entrada para o ensino formal.

“Ao ler, antecipamos muita informação. Há palavras que nem lemos. Uma criança demora muito tempo até ter essa fluência.” :Inês Sim-Sim, 2008.

Estudos realizados demonstram que a consciência sintáctica influencia positivamente a aprendizagem da leitura, assim como a aprendizagem da leitura influencia positivamente o desenvolvimento da consciência sintáctica, Capovilla, A. (2004).

Se por um lado, o domínio sintáctico ajuda as crianças a descodificarem erros em palavras não conhecidas no início da aprendizagem da leitura e da escrita e a melhor compreender um texto, por outro lado, também a aprendizagem da leitura e da escrita influencia o desenvolvimento da consciência sintáctica: Gombert, (2003).

Chauveau (2001) defende que o contexto linguístico facilita o reconhecimento de palavras, através das competências verbo-preditivas que possibilitam efectuar predições o que é muito importante e facilitador quando as crianças ainda não são capazes de identificar todas as palavras.

Nas duas últimas décadas alguns estudos têm demonstrado que diferenças individuais na aprendizagem da leitura e da escrita estão relacionadas com desenvolvimento de competências metalingüísticas, tais como a consciência fonológica e a consciência sintáctica.

Um dos primeiros estudos a demonstrar esta preocupação foi produzido por Tunmer, Herriman e Nesdale (1988) : Silva, Ana (2001). Segundo estes autores, através de um estudo longitudinal, a consciência fonológica relaciona-se especificamente com a descodificação na leitura enquanto que a consciência sintáctica contribui não só para a compreensão da leitura, como também para a sua descodificação. Para explicar a relação entre consciência sintáctica e descodificação, estes autores levantaram a hipótese de que crianças aprendizes na leitura apoiam-se muitas vezes no contexto para ler uma palavra de difícil descodificação, utilizando a consciência sintáctica como um mecanismo compensatório e facilitador da leitura.

A consciência fonológica e a consciência sintáctica facilitam a aprendizagem da linguagem escrita de formas diferentes.

A consciência fonológica facilita a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento dos processos de descodificação, mas, como nem todas as correspondências letra-som e a sua descodificação são lineares e fáceis, a criança também utiliza o contexto do texto para realizar uma boa leitura. Portanto, a consciência sintática facilita uma descodificação do texto, através do contexto.

Quando o leitor se depara com textos contendo palavras que não podem ser descodificadas facilmente, a sua consciência sintática permite-lhe recorrer às pistas sintáticas do texto para conseguir apreender o seu significado. Corroborando tal hipótese, Rego e Bryant (1993) demonstraram uma correlação positiva entre o desempenho em consciência sintática e o posterior desempenho na leitura de palavras difíceis.

Num estudo realizado por Tunmer, Nesdale e Wright (1987), estes autores, formularam a hipótese de que a aprendizagem inicial da leitura era influenciada tanto pela consciência fonológica quanto pela consciência sintática. Ou seja, a consciência fonológica influenciaria diretamente a aquisição das correspondências fonema-grafema que está ligada ao processo de decodificação. Entretanto, a consciência sintática possibilita que as crianças focalizem as palavras (Rego, 1997).

A consciência sintática está relacionada com a compreensão de leitura (Rego, 1997) e que bons leitores são em geral, bons decodificadores (Capovilla, A.; Capovilla, F. e Soares, J., 2004).

De fato, estudos como o de Gombert (2003) sugerem que a consciência metalingüística geral, incluindo tanto a metafonológica quanto a metassintática, está correlacionada positiva e significativamente com o desempenho em leitura e em escrita.

Cruzando as informações destas investigações, este estudo procurará analisar através de um treino a interacção do desenvolvimento das competências fonológicas e competências sintáticas na aprendizagem da leitura e da escrita.

É no enquadramento da pertinência e problemáticas suscitadas por várias investigações realizadas nesta área, que surge este estudo com o objectivo geral de procurar entender se a combinação de competências metalinguísticas, isto é, se o desenvolvimento da consciência fonémica com inerentes consequências nas operações de descodificação, e o desenvolvimento da consciência sintática com inerentes consequências nas antecipações e predições sobre o texto, influencia ou não, o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

É no enquadramento de problemáticas suscitadas por investigações realizadas na área da aprendizagem da leitura e da escrita que surge este estudo com o objectivo geral de procurar verificar se o treino de competências fonológicas e competências sintáticas influencia o sucesso na aprendizagem da leitura.

Este estudo procurará verificar o desempenho ao nível da leitura e da escrita em crianças com dificuldades de aprendizagem sujeitas a um programa de treino fonológico e sintáctico, quando comparadas com um grupo semelhante não sujeito a esse mesmo treino.

Hipóteses:

Hipótese 1: Crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita submetidas a um programa de treino que inclui consciência fonémica e consciência sintáctica apresentam melhores resultados em provas fonémicas e sintácticas.

Hipótese 2: Crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita submetidas a um programa de treino que inclui consciência fonémica, correspondências grafo-fonéticas e consciência sintáctica, apresentam um desempenho superior na leitura de palavras isoladas e palavras integradas em enunciados.

2. Procedimento

Participantes

Os participantes deste estudo integraram uma amostra constituída por 22 crianças de origem portuguesa (12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) a frequentar o 2º e 3º ano de escolaridade numa escola pública da grande área de Lisboa.

São alunos com 8, 9 e 10 anos de idade que no seu percurso escolar revelaram dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, tendo sido sinalizadas pelos seus professores.

Tarefa

Este estudo foi realizado ao longo do ano escolar e passou por uma primeira fase onde, através dos instrumentos de selecção, verificou-se a homogeniedade do grupo.

Depois da selecção da amostra, realizou-se o pré-teste onde foram avaliadas as competências dos alunos. Estes, foram divididos em dois grupos de 11 crianças e deu-se

início ao programa de treino e suas tarefas. No grupo experimental foi realizado o programa de treino (fonológico e sintáctico) e no grupo de controlo realizou-se sessões de desenho livre.

No fim do programa de treino realizou-se o pós-teste onde foram avaliados e comparados os resultados dos dois grupos.

Instrumentos

Instrumentos de selecção:

Teste Matrizes Progressivas de Raven (1947, revisão de 1956) na sua versão colorida, de forma a verificar o nível intelectual das crianças.

Instrumento de Identificação de Letras por constituir um suporte facilitador para o desenvolvimento da consciência fonémica (Treimar & Cassar, 1997). Pretendeu-se avaliar quantas e quais as letras do abecedário a criança conhece, com excepção das letras W, K e Y. Nesta prova, todas as letras (consoantes e vogais) foram apresentadas em letras maiúsculas, num cartão, uma de cada vez, em sessões individuais. Foi-lhes solicitado após apresentação que as indentificassem.

A cotação é de 1 ponto se a resposta estiver correcta e 0 se estiver incorrecta. Sendo o máximo de pontuação nesta prova de 23 (23 letras; 1 ponto por cada identificada correctamente), verificou-se que a maior parte das crianças obteve uma pontuação alta revelando conhecerem bem o nosso abecedário.

A amostra revela uma equivalência entre as crianças no seu desempenho e capacidades.

Instrumentos do pré-teste e pós-teste:

Os instrumentos utilizados no pré-teste e pós-teste foram os mesmos, sendo:

a) Identificação de palavras isoladas retiradas do manual escolar dos alunos “O Sabichão” do 1º ano do ensino básico de António Monteiro. Esta prova constitua na leitura de 20 palavras isoladas. As palavras seleccionadas foram: aldeia, burro, cão, dedo, égua, flores, gatos, Ivo, janela, lua, mota, Nuno, ovo, pá, queque, rato, sino, tia, uvas, viola. Foram apresentadas por esta ordem. A cotação é de 1 ponto se a resposta estiver correcta e 0 se estiver incorrecta. Foi considerada correcta uma palavra bem lida, mesmo que soletrada.

b) Identificação das mesmas palavras em contexto linguístico

Esta segunda prova foi constituída pela leitura de 20 frases simples que continham as palavras isoladas da prova acima descrita, mas em contexto linguístico.

Igualmente, a cotação é de 1 ponto se a resposta estiver correcta e 0 se estiver incorrecta.

Tanto o instrumento de Identificação de palavras isoladas como o instrumento de Identificação das mesmas palavras em contexto linguístico foram aplicados às crianças de forma alternada, de modo a evitar alguma familiarização com as palavras, o que poderia enviesar os resultados.

c) Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2001)

Devido à extensão da Bateria e tendo em conta o objectivo deste estudo são apenas utilizadas as provas fonémicas :

1. *Classificação com base no fonema inicial*, constituída por 14 itens, serve para avaliar a capacidade da criança em detectar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras;
2. *Supressão do fonema inicial*, constituída por 24 itens, onde a criança tem de manipular as unidades fonémicas da palavra e ter a capacidade de isolar o primeiro fonema do resto da palavra. O fonema a isolar está sempre no início da palavra,
3. *Análise fonémica*, nesta prova constituída por 14 itens é pedido à criança que pronuncie cada um dos fonemas isoladamente, sendo uma prova um pouco difícil. É uma prova de segmentação e muito utilizada na investigação sobre a consciência fonológica por ser um bom avaliador da mesma.

Em todas as provas a cotação é de 1 ponto se a resposta estiver correcta e 0 se estiver incorrecta.

d) Complemento de Frases (Inês Sim-Sim, 2001)

Este teste procura avaliar o desempenho linguístico da criança nas suas duas vertentes: a compreensão e a produção. Através da primeira, a criança consegue obter o significado do que é escrito; através da segunda consegue criar as suas próprias mensagens. Este teste implica que através de indicadores semânticos e sintácticos presentes na frase, a criança consiga encontrar uma ou mais palavras em falta, respeitando as regras da língua materna. Esta prova, mais conhecida por complemento de frases, procura avaliar a consciência sintáctica das crianças e foi realizada por Inês Sim-Sim (2001).

Programa de treino e suas tarefas

O programa de treino foi aplicado ao grupo experimental e é composto pelos seguintes instrumentos:

I. Treino Fonémico:

O procedimento do treino fonémico foi idêntico ao utilizado por Silva (2001) num estudo sobre a consciência fonológica, orientado pelos seguintes princípios considerados relevantes para o desenvolvimento de competências de análise fonémica: Instruções explícitas em relação às tarefas; utilização de desenhos para representar palavras (Ball & Blachman, 1991; citado por Silva, 2001); modelação de sons com reprodução por parte da criança e chamada de atenção para as características articulatórias dos sons (Lie, 1991; citado por Silva, 2001); aumento da complexidade linguística durante o treino, mais precisamente ao nível da dimensão da palavra e das propriedades articulatórias dos fonemas.

As tarefas deste treino fonémico, consistem em tarefas de:

- a) segmentação de palavras monossilábicas em ataque e rima;*
 - b) tarefas de segmentação fonémica,*
 - c) jogos de identificação de fonemas iniciais idênticos em palavras diferentes*
 - d) tarefas de supressão do fonema inicial.*
- a)* Nas tarefas de *divisão de palavras em ataque e rima* são apresentadas em cada sessão 10 palavras com suporte visual e 10 palavras sem suporte visual. Todas as palavras são monossilábicas e é pedido à criança que divida cada palavra em dois bocadinhos: um primeiro bocadinho muito pequenino e outro bocadinho maior. Apenas quando a criança não apresentar sucesso na tarefa é que é auxiliada a modelar a operação.
- b)* Nas tarefas de *identificação de palavras com base em fonemas iniciais idênticos*, a criança é informada que entre as três palavras representadas nos cartões, duas delas começam pelo mesmo bocadinho ou som. A criança terá que repetir o primeiro bocadinho de cada palavra, isolando assim o fonema inicial, de forma a identificar os dois fonemas idênticos. Foram trabalhadas palavras iniciadas por vogais e pelos fonemas R, S, P, F, T, V, B, L, D, M, G e C. Sempre que a criança não apresentava sucesso na prova, era ajudada. Para tal o experimentador modelava o som inicial e solicitava à criança que o articulasse com

ele. Após identificado o fonema idêntico em duas palavras solicitava-se à criança para escolher entre duas letras a adequada para representar o som inicial. Todas as palavras foram acompanhadas por suporte visual.

- c) Nas tarefas de *segmentação fonémica*, é pedido à criança para “partir” as palavras em “bocadinhos” muito pequeninos de forma a pronunciar, identificar e contar todos os sons das palavras apresentadas. Sempre que a criança não apresentava sucesso na prova, era ajudada a modelar a operação. Todas as palavras foram acompanhadas por suporte visual.
- d) Nas tarefas de *supressão do fonema inicial*, é pedido à criança para tirar o primeiro bocadinho ou som, da palavra representada no cartão e depois de isolar esse primeiro som da palavra, irá surgir uma nova palavra que estará igualmente representada num dos cartões seguintes. A criança terá portanto que identificar o cartão que contém a palavra que fica, depois de extraído o primeiro som da palavra do primeiro cartão. Sempre que a criança não apresentava sucesso na prova, era ajudada a modelar a operação. Todas as palavras foram acompanhadas por suporte visual.

II. *Treino de competências sintáticas*

Este treino foi aplicado individualmente a cada criança e consistiu no exercício de complemento de 30 frases onde era apresentada à criança frases incompletas nas quais teria de identificar as palavras em falta.

A construção das frases baseou-se no subteste do complemento de frases apresentado no estudo de Sim-Sim (2001), onde se “exige que o sujeito use indicadores semânticos e sintáticos, presentes na frase, para seleccionar uma ou mais palavras em falta, de modo a reconstruir o enunciado de acordo com as regras da língua.” (pág. 19).

Foi explicado à criança que seriam ditas frases nas quais faltam palavras e que sempre que faltava uma palavra o experimentador bateria palmas. A criança teria que dizer qual a palavra em falta levando em consideração que existem várias respostas possíveis e que todas seriam consideradas adequadas desde que semântica e sintacticamente correctas. A plausibilidade de cada resposta era discutida com a criança assim como porque é que uma resposta seria mais adequada que a outra.

Apresentação e discussão dos resultados

A todos os dados das provas aplicadas foram testadas as respectivas médias e aplicado o procedimento estatístico análise de variância com medidas repetidas (ANOVA) por esta ser uma amostra emparelhada, cuja variável apresenta uma distribuição normal.

Em todas as provas de treino podemos observar que o resultado da análise de variância apresentado dá significado estatístico às médias apresentadas uma vez que a interação *momento*grupo* é significativa. Pelo facto de o factor momento revelar significado estatístico podemos concluir que existiu uma evolução significativa diferente entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

I. Bateria de Provas fonológicas:

a) Classificação com base no fonema inicial

Momento		N	M.	D.P.
G. Controlo	Pré	11	6,91	1,640
	Pós		7,18	1,537
G. Experimental	Pré	11	7,18	1,940
	Pós		12,09	1,921

Quadro I - Médias e desvio padrão em função do momento e do grupo na prova de Classificação com base no fonema inicial

Factores	Soma dos quadrados	F	g.l.	Sig.
Momento	73,841	65,504	(1,20)	,000
Momento*Grupo	59,114	52,440	(1,20)	,000

Quadro II - Análise de variância para a prova de Classificação com base no fonema inicial

b) *Supressão do Fonema Inicial*

Momento		N	M.	D.P.
G. Controlo	Pré	11	6,27	3,349
	Pós		8,00	3,317
G. Experimental	Pré	11	6,09	2,427
	Pós		10,36	2,461

Quadro III- Médias e desvio padrão função do momento e do grupo para a prova de Supressão do fonema inicial

Factores	Soma dos quadrados	F	g.l.	Sig.
Momento	99,000	25,990	(1,20)	,000
Momento*Grupo	17,818	4,678	(1,20)	,043

Quadro IV - Análise de variância para a prova de Supressão do fonema inicial

c) *Análise fonémica*

Momento		N	M.	D.P.
G. Controlo	Pré	11	5,82	2,786
	Pós		7,64	2,803
G. Experimental	Pré	11	6,64	2,873
	Pós		10,45	2,296

Quadro V - Médias e desvio padrão função do momento e do grupo na prova de Análise Fonémica

Factores	Soma dos quadrados	F	g.l.	Sig.
Momento	87,364	40,042	(1,20)	,000
Momento*Grupo	11,000	5,042	(1,20)	,036

Quadro VI - Análise de variância para a prova de Análise Fonémica

II. Treino sintáctico

a) Complemento de frases

Momento		N	M.	D.P.
G. Controlo	Pré	11	18,91	4,253
	Pós		20,45	3,934
G. Experimental	Pré	11	17,64	3,443
	Pós		27,18	2,960

Quadro VII - Médias e desvio padrão função do momento e do grupo na prova de Complemento de Frases

Factores	Soma dos quadrados	F	g.l.	Sig.
Momento	338,273	60,016	(1,20)	,000
Momento*Grupo	176,000	31,226	(1,20)	,000

Quadro VIII - Análise de variância para a prova de Complemento de Frases

b) Identificação de palavras isoladas

Momento		N	M.	D.P.
G. Controlo	Pré	11	15,09	3,239
	Pós		16,27	3,580
G. Experimental	Pré	11	15,00	4,539
	Pós		19,45	1,293

Quadro IX - Médias e desvio padrão função do momento e do grupo na prova de Identificação de palavras isoladas

Factores	Soma dos quadrados	F	g.l.	Sig.
Momento	87,364	23,876	(1,20)	,000
Momento*Grupo	29,455	8,050	(1,20)	,010

Quadro X - Análise de variância para a prova de Identificação de palavras isoladas

c) *Identificação das mesmas palavras em contexto linguístico*

Grupo		Momento	N	M.	D.P.
G. Controlo	Pré		11	11,55	5,373
	Pós				
G. Experimental	Pré		11	11,73	6,262
	Pós				

Quadro XI - Médias e desvio padrão função do momento e do grupo na prova de Identificação das mesmas palavras em contexto linguístico

Factores	Soma dos quadrados	F	g.l.	Sig.
Momento	196,568	26,596	(1,20)	,000
Momento*Grupo	79,114	10,704	(1,20)	,004

Quadro XII - Análise de variância para a prova de Identificação das mesmas palavras em contexto linguístico

Discussão dos resultados

Os resultados apresentados apontam para a existência de uma evolução no desempenho das crianças do pré-teste para o pós-teste em todas as tarefas. O desempenho das crianças do pré-teste para o pós-teste evoluiu após o treino realizado ao nível fonológico e sintático.

A interpretação dos resultados obtidos pelo nosso estudo permite-nos estabelecer relações interactivas entre a consciência fonológica e a consciência sintáctica no acto de ler, uma vez que o treino fonémico e sintáctico reflectiram-se positivamente no desempenho na leitura e na escrita.

Neste estudo procurámos efectuar uma análise destas duas competências no desempenho da leitura, do efeito da consciência fonológica nas suas correspondências grafo-fonéticas e da consciência sintáctica como facilitadora de leitura ao permitir a utilização do contexto linguístico.

O treino simultâneo destas duas competências revelou ser, através dos resultados obtidos, eficaz.

Os níveis de sucesso obtidos com o grupo experimental, permite-nos verificar que do ponto de vista pedagógico poderá ser vantajoso para a criança, no seu percurso de aprendizagem, explorar diferentes e várias estratégias de abordagem perante um texto.

Ao invés da aprendizagem da leitura dar-se de uma forma sequencial, devemos permitir à criança aceder à aprendizagem da leitura e da escrita de forma integrada, o que irá potencializar todas as suas competências.

A pertinência deste estudo consiste exactamente no efeito destas duas competências (fonológica e sintáctica) no desempenho da leitura, uma vez que são poucos os estudos empíricos onde são treinadas simultaneamente ambas as competências.

Os resultados revelam uma evolução significativa do pré para o pós-teste em todas as provas, sendo essa evolução estatisticamente diferente nos dois grupos entre o pré-teste e o pós-teste. Estes dados poderão levar-nos a concluir que o programa de treino produziu efeito.

Podemos concluir através dos resultados obtidos nas provas da Bateria Fonológica e Complemento de Frases que a nossa H1 (Crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita submetidas a um programa de treino que inclui consciência fonémica e consciência sintáctica apresentam melhores resultados em provas fonémicas e sintácticas) se confirma.

A consciência fonológica só se desenvolve mediante algum treino, Liberman (1974), Alegria & Morais (1989) e o mesmo se sucede com a consciência sintáctica, Gombert (2003).

Os resultados obtidos nas provas de Palavras Isoladas e em Contexto Linguístico demonstram que H2 se confirma (Crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita submetidas a um programa de treino que inclui consciência fonémica e consciência sintáctica, apresentam uma evolução superior no desempenho da leitura em palavras isoladas e em palavras integradas em enunciados).

A consciência fonológica tem consequências na evolução da capacidade da leitura porque permite à criança a decodificar sons e atribuí-los às letras e a identificar e manipular segmentos da fala, o que é essencial para a aquisição da linguagem escrita, (Alegria & Morais (1989), Bryant (1990), Gombert (2003).

Nos resultados na prova de leitura de palavras em contexto linguístico verificamos que o contexto linguístico facilita o acto de ler. Além das correspondências grafo-fonéticas, a dimensão da compreensão e a procura do sentido do texto é igualmente importante.

A consciência sintáctica é importante para a aquisição da linguagem escrita pois permite que a criança leia palavras que não consegue decodificar através da consciência fonológica (seja por a dificuldade pessoal em decodificar ou devido a irregularidades grafofonémicas da própria palavra) , Micotti M, 2007.

Quando o leitor principiante depara-se com textos contendo palavras que não podem ser decodificadas facilmente, a sua consciência sintáctica permite –lhe recorrer às pistas sintácticas do texto para conseguir apreender o seu significado.

Os nossos dados parecem vir ao encontro da posição destes autores que defendem a importância e utilização simultânea de várias estratégias para a promoção do desenvolvimento da leitura: citando Chauveau (2001, p. 184-185) – *a consciência fonológica destaca o caráter dialético da relação que se estabelece na leitura entre o saber decodificar e o emprego da decodificação a serviço da pesquisa do sentido. Cabe ao leitor combinar permanentemente essas duas modalidades de tratamento de informação escrita, isto é, decifrar (decodificar as palavras) e questionar o texto (explorar o enunciado e seu conteúdo).* Prati e Pla (2001) observa “A aplicação das diferentes estratégias de leitura (descendentes e ascendentes) leva –nos a um modelo em que o aluno aprende a ler, não a decifrar; busca significado, remete-se aos seus conhecimentos, aprende a combinar e a usar as estratégias que permitem um melhor rendimento para suas necessidades.”

Os nossos resultados vão no mesmo sentido de autores que afirmam que existe uma correlação entre leitura, escrita, consciência sintática e consciência fonológica, (Capovilla A., Capovilla F., Soares J., 2004)

Daqui retiramos a noção de que poderá ser mais vantajoso para a criança aceder à leitura e à escrita no seu todo de forma a explorar as suas várias competências, em vez de aceder a esta aprendizagem de uma forma sequencial.

Estes resultados apoiam a hipótese de que a consciência fonológica e a consciência sintática facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita através de caminhos diferentes, complementando-se entre si e contribuindo ambas para o sucesso da aprendizagem, Rego L. e Buarque L., 1997.

A consciência fonológica permite a compreensão do princípio alfabético e a decodificação das palavras. Mas, como nem todas as correspondências letra-som são perfeitamente fonéticas e regulares, principalmente na nossa língua materna, a criança também precisa do apoio do contexto para fazer progressos na leitura, havendo assim também uma contribuição da consciência sintática para a decodificação, através da facilitação contextual.

Como foi referido anteriormente, a pertinência deste estudo consiste exactamente em cruzar as competências fonológica e sintática no desempenho da leitura, uma vez que, há data deste estudo, poucos ou nenhuns estudos empíricos existiam sobre o efeito destas duas competências utilizadas em simultâneo que se revelaram.

Referências

- Alegria, J., & Morais, J. (1989). Analyse Segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 173-196). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé
- Alves Martins, M. (1966). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa. Coleção: Teses ISPA
- Alves Martins, M & Niza. *Psicologia da Aprendizagem e da Língua Escrita*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Alves Martins M. e Cristina Silva, A. (2006). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XXI, n°2, 163-182
Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal
- Bryant, P., Bradley, L., & Maclean, L. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 5 (7), 444-450
- Bryant, P., & Rego, L. (1993). The Connection between Phonological, Syntactic and Semantic Skills and Children's Reading and Spelling. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. VIII, n°2, 235-246.
- Byrne, B. (1997). The learnability of the alphabetic principle: children's initial hypotheses about how print represents spoken language. *Applied Psycholinguistics*, 17, 401-426.
- Bus, A. (1999), Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology* 1999, Vol. 91, No. 3, 403-414
- Capovilla, A., Capovilla, F. e Soares, J. (2004), Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, v. 9, n. 1, p. 39-47, Jan./Jun. 2004
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau (1993). *L'enfant apprenti-lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Collection Cresas, n° 10.
- Chauveau, G., & Alves Martins, M. (1997). *Comment L'enfant devient lecteur*. Paris: Editions Retz.
- Cristina Silva, Ana (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças e idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 4, XVI, 553-561. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal
- Cristina Silva, Ana (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2, XV, 283-303. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal

- Cristina Silva, A. & Martins, M. (2001). A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, Vol. 6, 5-24.
- Cristina Silva, Ana (2001). Até à compreensão do princípio alfabético. Braga. Universidade do Minho.
- Cristina Silva, Ana (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 187-191. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal
- Valente, F. e Alves Martins M (2004), Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 193-212. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua e escrita*. Porto Alegre.
- Gombert, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (Org.).
- Lopes, João (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e problemas de “Ensinar”*. Coimbra. Coleção Nova Era.
- Mialaret, G. (1974) *A Aprendizagem da Leitura*. Estampa Editora.
- Rego, L e Buarque, L. (1997), *Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas*. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Perfetti, C.A. (1987). Language, speech, and print: Some asymmetries in the acquisition of literacy. In R. Horowitz and S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 355-369). New York: Academic Press.
- Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, Inês (2001). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

