Falantes Conscientes, Leitores Competentes

Rosa Maria Lima e Cláudia Sofia Pais Tavares Ferreira Colaço
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI

Resumo

A presente comunicação tem por objectivo apresentar um programa de intervenção ao nível das competências metafonológicas da criança, quer numa perspectiva de reeducação, com vista a melhorar os desempenhos em leitura e escrita de crianças em idade escolar, quer com a finalidade de prevenir perturbações específicas a esse nível, através de uma intervenção precoce no âmbito da educação pré-escolar. Constituído por um conjunto de actividades que incidem em diferentes tipos e níveis de habilidades metafonológicas, desde a segmentação à manipulação silábica e fonémica, o programa apresenta duas vertentes: a primeira visa identificar as sub-áreas do conhecimento fonológico que se encontram deficitárias na criança (fase de diagnóstico); a segunda fase, a qual remete já para a intervenção, tem por objectivo consciencializar, de forma progressiva, a criança, da sua linguagem oral, através da análise dos seus componentes – palavra, sílaba, fonema – e a sua adequada apropriação do segundo sistema simbólico da linguagem, o código escrito.

O acesso ao referido programa passa, inicialmente, pela testagem articulatória dos vários fonemas e seus contextos silábicos no português europeu, a fim de orientar para uma reeducação dos mesmos, sempre que oportuno. A detecção de desvios de cariz fonológico, tais como a ocorrência de metáteses, omissão de sílabas em palavras polissilábicas, substituições de distinta natureza e ainda a possibilidade de ocorrência de harmonias consonantais, são também alvo de avaliação nesta primeira fase de pré-candidatura ao programa de reeducação metafonológica. O referido programa encontra a sua fundamentação na abordagem teórica psicolinguística das perturbações específicas de aprendizagem – leitura / escrita. Amplamente testada por estudos científicos válidos, nacionais e internacionais, esta abordagem tem vindo a tornar inequívoca a relação de causalidade existente entre dificuldades na leitura e na escrita e o fraco conhecimento fonológico da criança.

Palavras-chave
Linguagem; Metafonologia; Leitura / Escrita.

- Metafonologia é uma vertente da metalinguagem cuja atenção consciente incide sobre o sistema fonológico de uma determinada língua. Barrera e Maluf (1997 cit. in Salgado & Capelli, 2004) definem metafonologia, como "uma capacidade cognitiva metalinguística que se desenvolve de acordo com a compreensão da linguagem oral" (Barrera e Maluf, 1997, cit. in Salgado & Capelli, 2004:181).

Capovilla e Capovilla (2000, cit. in Lopes, 2004) explicam que o conhecimento fonológico se refere tanto à tomada de consciência de que a fala pode ser segmentada, quanto à capacidade de manipular tais segmentos, desenvolvendo-se à medida que a própria criança se vai desenvolvendo e criando uma consciência de que o discurso oral é composto por palavras, sílabas e fonemas, unidades identificáveis. Deste modo, a Metafonologia pode ser entendida como o conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global da extensão da palavra e das semelhanças fonológicas entre as palavras, até à segmentação e manipulação de sílabas e fonemas.

A maioria dos estudos nesta matéria tem sido produzida em língua inglesa, embora muito recentemente se assista a uma proliferação de investigações quer em Espanhol quer em Português, sobretudo no Brasil. É a partir do final dos anos 70 que investigadores como Liberman e Vellutino começam a apresentar resultados que enfatizam a importância do processamento fonológico e da consciência fonológica para o processo de alfabetização. Actualmente, são já numerosos os estudos que se referem à importância das relações entre a oralidade e a escrita, no processo de aquisição desta última, salientando, não só as afinidades entre os dois sistemas, mas sobretudo os traços que os diferenciam (Trumbull, 1984 *cit. in* Villas-Boas 2000: 14). Do mesmo modo, a investigação realizada no domínio específico da aquisição da leitura tem vindo a acentuar a importância das competências de processamento fonológico para a aquisição das habilidades básicas de descodificação.

Com efeito, quando falamos de competências de leitura e escrita, a base oral é inegável. No momento em que a criança inicia a sua aprendizagem escolar, traz já consigo todo um legado linguístico, de carácter oral, estruturado nas suas componentes fonético-fonológica, morfossintáctica, semântica e pragmática, específicas do seu património linguístico-cultural. No início da escolarização, a criança vai confrontar-se com uma nova experiência de simbolização: tudo o que diz, pensa e sente passa a assumir contornos gráficos, que, nos seus contactos informais com a linguagem escrita, aprendeu a designar por letras e palavras. À criança é exigido que, agora de modo formal e explícito, aprenda a descodificar novos símbolos linguísticos, desta vez pela via sensorial visual. O domínio da escrita é, assim, o resultado de um longo processo de organização da capacidade de simbolizar, isto é, o resultado do desenvolvimento da linguagem e da fala.

Vários são os autores que parecem reunir consenso ao defenderem que a

aprendizagem da leitura e da escrita requer uma reflexão deliberada sobre a linguagem na sua expressão falada. A escrita constitui uma forma de codificação da linguagem humana, representa as unidades do oral por meio de "letras", recriando o conjunto dos sons e das suas "regras de convivência interna" que constituem o sistema fonológico de uma língua. Enquanto a fala é adquirida e utilizada pela criança de forma natural e eficiente nas situações de comunicação do dia-a-dia, a escrita exige uma aprendizagem explícita, dada a sua natureza convencional que apenas será proporcionada através de um conhecimento fonológico.

Como referem Valente e Martins (2004), ler é uma habilidade linguística, das mais complexas no âmbito da linguagem, daí que o autor considere que o melhor caminho para aprender a ler é, pois, o entendimento dos fenómenos linguísticos que subjazem ao acto de ler. Como explica o mesmo autor, a língua " tem a sua âncora na fala", sendo por isso imprescindível que os falantes aprendizes da leitura e da escrita estejam conscientes da relação estreita entre a oralidade e a escrita.

Luria (1987, cit. *in* Salgado & Capelli, 2004), refere nos seus estudos que a linguagem escrita inclui a aprendizagem de uma série de processos ao nível do fonema, nomeadamente: a procura de sons isolados, sua contraposição, a codificação de sons separados em letras e a combinação de sons e letras isoladas em palavras completas. É nesta medida que Valente e Martins (2004) salienta que a escrita não é superior à fala, assim como o contrário não é verdadeiro. Trata-se antes de dois sistemas simbólicos interdependentes ainda que com especificidades próprias nos processos que mobilizam. Na opinião de Gombert (1990, *cit. in* Barrera & Maluf, 2003; 1992, cit *in* Snowling, 2004), a compreensão das diferenças entre a oralidade e a escrita exige um nível mais alto de abstracção e elaboração cognitiva, o que apenas será conseguido com uma reflexão intencional sobre os diversos aspectos da linguagem. Esse nível de conhecimento metalinguístico, irá permitir ao leitor "reconstruir as várias partes da estrutura de superfície representada por escrito" (Barrera & Maluf, 2003: 491)

Vicente e Martins (2004) defendem dois pontos, na sua e nossa opinião, essenciais para o processo de alfabetização: por um lado, a aprendizagem eficiente da leitura deverá passar, obrigatoriamente, pelo que designa de *alfabetização fonológica*, isto é, pela escuta activa dos sons da fala para depois ingressarem na *alfabetização ortográfica*. Por outro lado, consideram de especial importância a formação para a consciência fonológica e o domínio de habilidades metalinguísticas para o desenvolvimento da leitura fluente. Apelam ao ensino formal e sistemático da correspondência entre letras e fonemas da língua, dado que se trata de uma correspondência não unívoca por existirem mais sons da fala do que letras para representá-los. Para os autores, o trabalho em consciência fonológica favorece o ensino da ortografia. Barrera e Maluf (2003) salientam igualmente a importância da metalinguagem para o acesso ao código escrito, na medida em que "a leitura é uma actividade complexa que requer a habilidade metalinguística de reflectir sobre a linguagem, tornando-a como objecto do conhecimento" (Barrera & Maluf, 2003: 492).

No início dos anos setenta, quando os primeiros investigadores começaram a debruçar-se sobre o papel da metafonologia na aprendizagem da leitura e da escrita, o debate entre a comunidade científica revelou-se polémico, na medida em que, enquanto uns advogavam que a consciência fonológica constitui um pré-requisito para aquelas aquisições básicas, outros defendiam que era a aprendizagem inicial da leitura que iria permitir desenvolver na criança uma consciência do sistema fonológico da sua língua. Vários estudos vieram a comprovar que a relação entre as duas habilidades assenta numa reciprocidade, em que cada uma se constitui, ao mesmo tempo, como pré-requisito e resultado da outra. Esta relação de reciprocidade deve-se à complexidade dos processos metafonológicos e de leitura, compostos por diversas *sub-habilidades*. Assim, as fases iniciais de consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) permitem desenvolver os estágios iniciais da leitura; por sua vez, são as habilidades elementares de leitura que permitem desenvolver habilidades metalinguísticas mais complexas como a manipulação de fonemas (Grégoire & Piérart, 1997, cit. *in* Capovilla, Capovilla & Soares, 2004; Barrera & Maluf (1997), cit. *in* Salgado & Capelli (2004). Defende-se assim actualmente que, para aprender a ler, é necessário que a criança tenha uma competência mínima na capacidade de reflectir sobre a oralidade; por outro lado, é o contacto com os símbolos gráficos que lhe irá facultar o acesso a níveis de consciência fonológica mais elaborados.

Habilidades percursoras das metalinguísticas podem ser observadas em crianças já a partir dos dois e três anos de idade, como por exemplo as auto-correcções durante a fala; trata-se de habilidades que não podem ser consideradas metalinguísticas mas epilinguísticas (Gombert, 2003, *cit. in* Capovilla, Capovilla & Soares, 2004)[1]. Contudo, a análise da estrutura formal da linguagem é rara no contexto das etapas iniciais do desenvolvimento da linguagem, sendo o momento da aquisição da escrita aquele em que se verifica uma aceleração no desenvolvimento da metalinguagem. Autores como Wagner e Torgesen (1994 *cit. in* Lopes, 1998) distinguiram, na definição de consciência fonológica, a "sensibilidade para" e a "explícita consciência" da estrutura fonológica das palavras. A análise explícita desta estrutura pode ser efectuada ao nível das sílabas, dos fonemas e das unidades intrassilábicas (ataque / rima). A maior ou menor dificuldade em tarefas de consciência fonológica depende do grau de abstracção dos segmentos sonoros a analisar, sendo os fonemas as unidades mais abstractas da fala. Em estudos cujas amostras são constituídas também por adultos, ficou demonstrado quão difícil se torna, por vezes, a tarefa aparentemente simples de segmentar uma palavra falada nas suas componentes fonémicas. Este aspecto permitiu aos investigadores compreender que existem diferentes etapas do desenvolvimento da consciência fonológica e que, de entre as habilidades metafonológicas, umas são adquiridas mais precocemente do que outras, deixando perceber uma lógica de complexidade crescente. Podemos então afirmar que a consciência fonológica se desenvolve a diferentes níveis e em momentos cronológicos mais ou menos distintos. Remetendo também para um continuum no desenvolvimento da consciência fonológica, Sim-Sim (2006) salienta que, para

1 Gombert designa tais habilidades de epilinguísticas, diferenciando-as das metalinguísticas por ocorrerem de forma não intencional na criança, ao contrário dos comportamentos metalinguísticos que se encontram sob controlo consciente.

além do factor idade como influente nos desempenhos das crianças em actividades daquele âmbito, é também o tipo de tarefas em si que condiciona a sua maior ou menor eficiência. Deste modo, a autora explica que existe uma gradação no nível de complexidade de análise nas tarefas de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação fonológica, dentro de cada nível de consciência fonológica. Nos estágios mais elementares desta competência situam-se o nível silábico e intrassilábico. Os estudos têm revelado que as habilidades de análise de unidades supra-segmentais (rimas, aliterações) são observadas com maior frequência em crianças do pré-escolar e mesmo em adultos analfabetos, sugerindo que tais competências se adquirem de uma forma mais natural, provavelmente por factores de ordem fono-articulatória (Barrera & Maluf, 2003:491). Snowling (2004) refere que as crianças desenvolvem a sensibilidade à rima muito antes da leitura; a este propósito, alguns autores, entre os quais Goswami e Bryant (1990, *cit. in* Borges 2005:16) chegaram à conclusão que as habilidades de detecção de rima desempenham um papel importante na leitura e na escrita nos seus estádios iniciais de aquisição, sendo portanto percursoras de tal aprendizagem. Também desde cedo, a partir dos 4 anos, as crianças são capazes de dividir palavras em sílabas, constituindo igualmente esta capacidade um elemento antecipatório de um processo de alfabetização adequado.

Os níveis mais complexos de consciência fonológica remetem para uma reflexão intencional sobre a estrutura interna das palavras ao nível fonémico, cuja competência se verifica na capacidade do indivíduo em segmentar as palavras nas unidades mínimas da fala (fonemas). Exigindo um grau de abstracção mais elevado, trata-se de uma habilidade que surge mais tarde, segundo Snowling (2004), por volta dos 6 / 7 anos. Tal situação ficará a dever-se ao facto de, para ser bem sucedida neste tipo de actividades, a criança deverá ter uma representação fonológica correcta da palavra, pois tal lhe irá permitir aceder à manipulação das unidades que a compõem. A consciência fonémica é assim, não um pré-requisito da leitura mas uma consequência desta (Morais, 1997). Para a adquirir, são necessárias instruções expressas sobre a estrutura da escrita alfabética através das quais a criança irá familiarizar-se com o mapeamento que este tipo de escrita faz dos sons da fala (Morais, 1995, *cit. in* Lopes 2004). Esta parece ser a razão que suporta a tese de que a consciência silábica é uma capacidade anterior à consciência fonémica (Ferreiro e Teberosky, 1986, *cit. in* Barrera e Maluf, 2003; Lopes, 2004). Tarefas como a eliminação de fonemas iniciais ou a transposição de fonemas - troca de sons iniciais de duas palavras ("lua cheia" / "chua leia") são algumas das mais complexas e portanto passíveis de serem conseguidas por crianças mais velhas (Snowling, 2004). Alguns autores defendem ainda que a consciência intrassilábica parece situar-se num nível intermédio de dificuldade, entre a sílaba e o fonema (Valente e Martins, 2004).

No que se refere à consciência lexical - habilidade para segmentar o discurso oral em palavras - trata-se de uma competência que, na opinião de Barrera e Maluf (2003), só é adquirida de forma sistemática por volta dos 7 anos, em leitores normais; referem que esta habilidade só acontece antes daquela idade no caso de palavras com função semântico-referencial bem definida, o que leva, na opinião dos autores, a algumas

confusões quanto à aquisição desta competência metalinguística.

Actualmente, a investigação nesta área incide na tentativa de compreender que tipo e níveis de consciência fonológica são importantes para que sejam adquiridos diferentes graus de aquisição do código escrito e diferentes níveis de competência de leitura.

Compreender o Princípio Alfabético

Os diversos sistemas de escrita, apesar de todos eles representarem, de alguma forma, a linguagem oral, diferem no nível de estrutura linguística que representam. Assim, enquanto os sistemas *logográfico* e *silábico* representam a linguagem, respectivamente, ao nível lexical (os símbolos gráficos representam palavras / morfemas) e ao nível silábico (cada símbolo representa uma sílaba), nos sistemas linguísticos alfabéticos, a linguagem oral é representada ao nível fonémico (Carreteiro, 2005).

A aprendizagem da leitura e da escrita implica a descoberta de conceitos relacionados com a natureza das correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral. No caso da Língua Portuguesa (e das restantes línguas alfabéticas), implica compreender que a linguagem oral é "traduzida" na escrita através do estabelecimento de correspondências entre os fonemas, unidades abstractas que representam os sons e os grafemas, símbolos gráficos convencionados para representar também os sons, mas em suporte impresso.

Um potencial leitor de uma escrita alfabética terá que fazer duas aprendizagens básicas: que os símbolos impressos representam unidades da fala e que a unidade representativa da fala é o fonema (Wagner e Torgesen, 1987, cit. *in* Borges 2005).

Silva (2004) explica que:

- A complexidade do princípio alfabético requer da criança um nível de raciocínio conceptual bastante sofisticado. Requer a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas.
  (Silva, 2004: 188)

A consciência de que a fala apresenta uma estrutura fonémica permite à criança utilizar um sistema generativo para converter ortografia em fonologia, capacitando-a da leitura de qualquer palavra regular que envolve correspondência grafo-fonémica (Alégria e Mousty, 1996, *cit. in* Salgado e Capelli, 2004: 180). Vários são os estudos que apontam para uma relação entre dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e dificuldades em estabelecer as correspondências fonemas-grafemas, isto é, uma dificuldade em compreender o *princípio alfabético.*

É, pois, a compreensão do princípio alfabético que permitirá à criança tornar-se consciente da natureza fonológica da sua linguagem. Morais (1997) vai mais longe, afirmando que o patamar da consciência fonémica, geralmente não adquirida em crianças não alfabetizadas, "nunca antecede a aquisição, mesmo que parcial, do código alfabético" (Morais, 1997:169). Contudo, a compreensão da escrita alfabética não é tão evidente quanto se possa pensar, pois como refere Morais, "o fonema é uma entidade bem escondida no nosso inconsciente cognitivo". O autor salienta:

- Para achar o acesso ao código, é preciso, tal como para uma porta, encontrar a chave que se adapte à fechadura (…). A chave que pode abrir a fechadura do código alfabético é a descoberta do fonema.

(Morais, 1997:78)

Segundo Morais (1997), é nesta descoberta que reside a dificuldade na aprendizagem do código escrito, mais do que nas convenções ortográficas[2]. Daí que algumas teorias realcem a ideia de que a compreensão do princípio alfabético se torna mais acessível se a aprendizagem da leitura contemplar, em paralelo, uma reflexão sobre o oral e sobre o escrito.

Ao questionar as razões que conduzem a uma dificuldade, por parte da criança, em tomar consciência dos fonemas, o autor em referência apela à sobreposição temporal de fonemas na cadeia falada, que surge como um continuum de co-articulações produzidas a uma grande velocidade. Como refere também, torna-se necessário "passar do fonema inconsciente à consciência do fonema" (Morais, 1997:90), e que é através do alfabeto que "o fonema deixa de ser inaudível" (idem: 91). Daí a importância da sua descoberta.

O Programa de Intervenção / Reeducação Metafonológica: Princípios, Estrutura e Actividades

A elaboração do Programa de Intervenção teve como premissas - base as delineadas nos chamados métodos formais / directivos. Uma vez que, para adquirir um conhecimento explícito sobre a língua que falamos é necessário reflectir sobre ela, este objectivo só será plenamente alcançado se existir uma maior directividade da criança e se a cada tarefa proposta estiver subjacente uma intencionalidade bem definida.

Na construção dos materiais, foi nossa preocupação também alternar tarefas estritamente directivas, em que a criança é suposta responder unicamente o que lhe é pedido, e algumas mais espontâneas, em que haverá uma maior liberdade nas

2 Sem descurar as dificuldades que a complexidade da ortografia coloca à criança que aprende a ler, Morais fundamenta que a mesma não é razão fundamental para tais dificuldades, referindo que muitas crianças falham mesmo nas línguas que têm uma ortografia quase inteiramente regular.

respostas, conferindo ao programa um carácter mais equilibrado e agradável.

Subjacente também aos métodos do tipo formal encontra-se o princípio da sequencialidade na selecção e apresentação dos objectivos e materiais. Na verdade, o plano encontra-se estruturado numa lógica de dificuldade crescente, segundo a qual não podem ser adquiridas certas habilidades enquanto outras não estiverem já conseguidas, atendendo às etapas do desenvolvimento neuropsicolinguístico da criança e a toda a investigação apresentada no domínio do conhecimento fonológico. A este propósito, consideramos que, embora o objecto do nosso trabalho se centre na reeducação metafonológica, constando apenas materiais que trabalham competências desta área, será pertinente, quando se verifique essa necessidade por parte da criança, incluir duas áreas que devem ser trabalhadas anteriormente à metafonologia, em nossa opinião e na de muitos autores. Trata-se de aspectos considerados pré-metafonológicos, na medida em que o seu pleno domínio irá facilitar a aquisição de habilidades metafonológicas: o processamento auditivo (Percepção / Discriminação de sons do meio ambiente e memória auditiva - sequencial) e processamento auditivo verbal (Percepção / Discriminação de sons da Língua Portuguesa, na variação portuguesa, e memória verbal auditiva sequencial). Assim, em função do "patamar" em que se encontra a criança relativamente a estas questões, a intervenção terá início numa das "pré-competências" ou num dos níveis da reflexão sobre a oralidade.

No que se refere às habilidades metafonológicas propriamente ditas, surgem dois níveis de reflexão neste Programa: o primeiro nível incide no treino da consciência silábica, pela exercitação de habilidades como a segmentação de palavras em sílabas, sua contagem e representação gráfica; identificação, discriminação e manipulação de sílabas de palavras a partir de estímulos visuais, com o correspondente sonoro; atenção auditiva e memorização auditiva sequencial de sílabas e palavras progressivamente maiores em número de sílabas.

O segundo nível de reflexão corresponde às competências de consciencialização fonémica e visa as mesmas habilidades trabalhadas com a sílaba, mas desta vez, ao nível dos elementos segmentais mínimos da fala, os fonemas.

Os dois objectivos máximos subjacentes a todo o Programa prendem-se com a compreensão das relações entre linguagem oral e linguagem escrita e o aumento da eficiência nos desempenhos em leitura / escrita.

Dentro de cada nível existe também uma ordenação sequencial lógica dos sub-níveis, bem como dos objectivos / estratégias propostos para cada um. Por exemplo, a discriminação silábica precede a manipulação de sílabas, dado que esta última se reveste de um nível de exigência cognitiva superior; a segmentação silábica de dissílabos precede a mesma actividade com polissílabos, dado que o grau de dificuldade aumenta com o aumento do número de sílabas da palavra; em tarefas de manipulação, a supressão de sílabas é trabalhada anteriormente à inversão de sílabas, pela mesma lógica do critério da dificuldade crescente.

Foi também intencional o facto de, a cada objectivo apresentado, fazer corresponder actividades diferentes entre si, oferecendo à criança o máximo de diversidade de tarefas possível. Com efeito, o reeducador deverá sempre, para cada área de intervenção, seleccionar exercícios diversos nas suas formas, com um objectivo comum. O trabalho de reeducação requer muita persistência, pelo que não se deve descurar a diversificação de estratégias e actividades pois, caso contrário, poderão tornar-se algo maçadoras para a criança. Para além deste aspecto, quanto mais ricas forem as experiências de aprendizagem vividas, maior será a estimulação e o seu desenvolvimento cerebral.

Uma quarta premissa a ter presente neste tipo de intervenção é a importância de planear também os reforços a encetar com a criança, sejam materiais ou afectivos, devendo os mesmos ser adequados e reajustados sempre que necessário. Tais reforços são muito variáveis, dependendo sobretudo da idade, sensibilidade e interesses da criança em questão.

A oferta dos modelos correctos deve ser um outro aspecto a privilegiar na intervenção; esta estratégia deverá ser permanente, com vista ao incremento da representação interna e de modo a estabelecer uma identidade automática entre o significado e o significante. Qualquer incorrecção será, assim, imediatamente corrigida.

É igualmente importante que seja dado ênfase ao que realmente se encontra instável na criança e se pretende trabalhar, o que pode ser implementado através do reforço prosódico do aspecto visado (fonema(s), sílaba(s)…). Do mesmo modo, a selecção do material deverá ser ajustado ao contexto educativo em que decorrer a intervenção.

Um outro aspecto que determinou a elaboração do Programa prende-se com o facto das actividades partirem de níveis máximos de facilitação tendo sido seleccionadas como estratégias iniciais aquelas em que a criança dá respostas gráficas e motoras a estímulos auditivos, observa imagens, associando-as a sons linguísticos. Gradualmente, tais suportes (visuais, motores) vão sendo eliminados, pois à medida que a criança vai ganhando uma maior consciência da dimensão fonológica da sua língua materna, a mesma deverá ser capaz de manipular os seus segmentos mentalmente, isto é, de forma mais abstracta.

Duas últimas questões parecem-nos de grande importância para garantir o sucesso da implementação do Programa e que se prendem com as condições em que decorrerá todo o trabalho: 1) Periodicidade e duração das sessões de reeducação, recomendando-se que não excedam os 45 minutos de duração; 2) Controlo da evolução da criança através do registo regular dos seus comportamentos linguísticos, em tabelas construídas para o efeito. É importante que se proceda a uma reactualização gradual dos referidos registos e se vão organizando e seriando as dificuldades detectadas, criando uma dialéctica constante entre avaliação e intervenção.

Os materiais do Programa encontram-se estruturados nos dois níveis de conhecimento fonológico anteriormente referidos: o silábico / intrassilábico e o fonémico. Cada um destes níveis se encontra organizado em actividades que remetem para diferentes sub-habilidades as quais, por sua vez, surgem estruturadas de uma forma sequencial e progressiva, em graus de dificuldade crescente.

Para o treino da consciência silábica (nível I do Programa), é apresentado um total de 72 actividades que percorrem as seguintes habilidades:

1. Identificação de Rimas
2. Identificação da Longitude das palavras
3. Discriminação da sílaba inicial comum
4. Discriminação da sílaba final comum
5. Discriminação da sílaba medial comum
6. Contagem de sílabas
7. Representação numérica e gráfica das sílabas
8. Segmentação e reconstrução lexical em polissílabos
9. Discriminação de sílabas iguais a partir de estímulos auditivos
10. Desdobramento lexical
11. Identificação de pares silábicos
12. Inversão de sílabas em dissílabos para formar novas palavras
13. Supressão de sílabas intermédias para formar novas palavras
14. Atenção e memorização auditiva sequencial (sílabas e palavras)

Numa fase mais avançada do Programa, o trabalho sobre o conhecimento fonológico incide na unidade sonora mas pequena da Língua Portuguesa, o fonema, sugerindo-se um conjunto de 29 actividades de consciência fonémica, distribuídas pelas seguintes habilidades:

1 – Identificação do fonema inicial dos nomes a partir das respectivas imagens
2 - Discriminação de fonemas iniciais comuns
3 - Discriminação de fonemas finais comuns
4 - Discriminação de fonemas intermédios comuns
5 - Discriminação de fonemas comuns, com localização variável nas palavras
6 - Atenção / memória sequencial auditiva e visual
7 - Atenção / percepção auditiva fonémica
8 - Atenção / percepção auditiva fonémica

Bibliografia

Capovilla, A., Capovilla, F. & Soares, J. V. (2004). Consciência sintáctica no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico- USF*, 9, 1, 39-47.

Carreteiro, R. (2005). *PADD – Prova de análise e despiste de dislexia – manual* (2ªed.). Edições Psiclínica.

Morais, J. (1997). *A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura.* Lisboa: Edições Cosmos.

Sim-sim, I. (coord.) (2006). *Ler e Ensinar a Ler* . Porto: Edições Asa.

Barrera, S. & Maluf, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças de primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 3, 491-502.

Borges, C. (2005). *Processamento temporal auditivo em crianças com transtorno de leitura.* Tese de Pós-graduação em Fisiopatologia Experimental. Faculdade de Medicina da Universidade de S. Paulo, São Paulo.

Lopes, F. (2004). O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicologia Escolar Educacional*, 8, 3, 241-243

Lopes, J. *et al.* (1998). *Necessidades educativas especiais. Estudos de investigação.* Braga: S.H.O. -Sistemas Humanos e Organizacionais.

Salgado, C. & Capellini, S. (2004). Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 2, 179-188.

Pereira, M. (1995). *Dislexia-disortografia. Numa perspectiva psicolinguística.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22, 1,187-191.

Snowling, M. (2004). *Dislexia.* São Paulo: Livraria Santos Editora.

Valente, F. & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 22, 1, 193-212.

Vellutino, F. *et al.* (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1, 2-40.

Villas-Boas, M. A. (2000). Trabalhos de casa para desenvolvimento da literacia. In *A capacidade metalinguística*. Lisboa: ME-DAPP.