

MARA ALEXANDRA GOMES DA COSTA

Conhecimento e consciência dos sons aos três anos de idade: construção de instrumentos para recolha de dados e estudo de caso



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

MARA ALEXANDRA GOMES DA COSTA

Conhecimento e consciência dos sons aos três anos de idade: construção de instrumentos para recolha de dados e estudo de caso

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Trabalho efetuado sob orientação das professoras:
Doutora Olga Maria Costa da Fonseca e
Mestre Maria Alice Ribeiro de Sá Teixeira Fernandes**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

Conhecimento e consciência dos sons aos três anos de idade: construção de instrumentos para recolha de dados e estudo de caso

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright – Mara Alexandra Gomes da Costa. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

A concretização deste trabalho resulta de uma longa caminhada entre desafios e conquistas. Sou, tal como todos, um ser humano, erro e tenho defeitos mas, ainda assim, consigo ter as melhores pessoas a meu lado, no decorrer de todas as etapas que se vão sucedendo na minha vida, em todo este longo caminho percorrido. Cabe-me, por isso, agradecer a todos que de forma direta ou indireta me ajudaram a crescer e vibraram com as minhas vitórias e felicidade. Os meus sinceros agradecimentos são, deste modo, direcionados:

- Às minhas queridas orientadoras, Doutora Olga Fonseca e Mestre Maria Alice Fernandes, por ajudarem a tornar o difícil em simples, pelo apoio incondicional, dedicação e por acreditarem sempre no meu sucesso;

- Aos meus irmãos, Adriana, Gumersindo e Diogo, que todos os dias me transmitem um amor sincero e verdadeiro que me ajudou a chegar à etapa final;

- Aos meus pais, Agostinho e Lúdia, que possibilitaram todo este caminho, sem nunca me faltar amor e carinho;

- Ao meu namorado, por todo o apoio, amor e dedicação. Mesmo quando o meu feito era insuportável, aconchegou-me sempre a alma e o coração;

- À minha restante família, avós, tios, primos, afilhada e madrinha, que sempre acreditaram no meu sucesso e nunca me deixaram sozinha;

- À minha amiga e irmã de coração, Lúcia, que sempre me ajudou e acreditou nas minhas potencialidades;

- Às minhas amigas Juca, Júlia e Micas, pela paciência, ajuda e amizade. Tornaram-me numa pessoa melhor e, por isso, estou grata pela vossa cumplicidade;

- Às amigas que a Universidade me ofereceu e que com tanto carinho acolhi no meu coração. São todas muito especiais e merecem a minha admiração;

- À minha linda professora Maria Helena Horta, uma verdadeira fonte de inspiração. Foi um orgulho ser sua aluna, obrigada por todas as aprendizagens e dedicação;

- A todas as crianças com quem muito aprendi. A estas almas carinhosas, sonhadoras, alegres e coloridas, um muito obrigada pelos maravilhosos momentos que com vocês vivi;

- À Filipa, à Nádia e à Rosy, que sempre me deram valor e transmitiram amor;

- À Lina, a minha mentora, amiga e confidente;

- À Carla e à Marta, por me terem ajudado quando mais precisei. Estou muito grata pela vossa disponibilidade, jamais me esquecerei;

- À Vera, uma força da natureza. Obrigada por todas as sábias palavras, pela revisão de cada linha, pelo carinho e atenção;

- A todos os que não nomeei, mas que nesta longa jornada se cruzaram no meu caminho, o meu bem hajam!

Resumo

A presente investigação consiste em conceber e aplicar instrumentos adequados à identificação das capacidades fonológicas, isto é, percepção auditiva através da discriminação de pares mínimos, reconhecimento de sons não linguísticos e identificação de situações idênticas e consciência fonológica a partir da aplicação de tarefas de consciência silábica, intrassilábica e fonémica, das crianças com três anos de idade. O objetivo é determinar quais as capacidades mais desenvolvidas nesta faixa etária.

Sabe-se que a faixa etária dos três anos se revela fundamental no processo de desenvolvimento linguístico das crianças, pois, com esta idade, já devem ser capazes de discriminar todos os sons da sua língua materna, assistindo-se, por isso, a uma fase de transição para uma nova etapa do domínio linguístico, a consciência fonológica. Contudo, e embora o percurso linguístico seja semelhante para todas as crianças, em virtude de a faculdade da linguagem ser universal, é importante considerar que os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser diferentes, por o contexto linguístico a que estão expostas não ser o mesmo.

Neste sentido, foi realizado um estudo com uma amostra constituída por doze crianças com três anos de idade. Para a sua realização, foram construídos instrumentos para aplicar às crianças, com o intuito de recolher os dados e, assim, dar uma resposta aos objetivos delineados.

Os resultados mostraram que a capacidade fonológica em que as crianças apresentaram melhores resultados foi a discriminação auditiva e, logo depois, a compreensão. Seguem-se-lhes o reconhecimento de sons não linguísticos e a identificação de sons consonânticos e sílabas associadas. Por último, as restantes componentes da consciência fonológica. Verificou-se, portanto, que as crianças com três anos de idade se encontram na fase de compreensão e discriminação auditiva, mas já demonstram alguma sensibilidade a nível da consciência fonológica, em particular a silábica.

Palavras-chave: Crianças com três anos, desenvolvimento linguístico, compreensão verbal, discriminação auditiva, consciência fonológica

Abstract

The present research consists of designing and applying suitable instruments to identify phonological abilities, that is, auditory perception through discrimination of minimum pairs, recognition of non-linguistic sounds and identification of identical situations and phonological awareness from the application of tasks the syllabic, intra-syllabic and phonemic awareness, of three-year-old children. The goal is to determine which capabilities are most developed in this age group.

It is known that group of three years age is fundamental in the process of language development, because, by this age, children should already be able to discriminate all the sounds of their mother tongue, and thus being in a phase of transition to a new stage of the linguistic domain, the phonological awareness. However, although the linguistic pathway is the same for all children, because the faculty of language is universal, it is important to consider that the rhythms of learning and development can be different, the linguistic context to which they are exposed not being the same.

In this sense, a study was carried out with a sample consisting of twelve children with three years of age. For its realization, instruments were designed to be applied to children, in order to collect the data and, thus, to respond to the objectives outlined.

The results showed that the phonological capacity in which the children presented better results was the perceptual discrimination and, soon thereafter, the comprehension. They are followed by the recognition of non-linguistic sounds and the identification of consonant sounds and associated syllables. Finally, the remaining components of phonological awareness. It was verified, therefore, that the children with three years of age are in the phase of comprehension and auditory discrimination, but already they demonstrate some sensitivity in the phonological conscience, in particular the syllabic one.

Keywords: Three-year-olds, language development, verbal comprehension, auditory discrimination, phonological awareness

Índice geral

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice geral	vii
Índice de quadros e figuras.....	ix
Índice de tabelas	xii
Índice de apêndices.....	xiii
Introdução.....	1
Capítulo I – Revisão da Literatura.....	3
1 – Conhecimento linguístico	3
1.1. Marcos de desenvolvimento da linguagem	10
1.1.1. Desenvolvimento fonológico	11
1.1.1.1. Consoantes, vogais e semivogais do Português Europeu (PE)	13
1.1.2. Desenvolvimento semântico ou lexical.....	14
1.1.3. Desenvolvimento morfológico e sintático.....	16
1.1.4. Desenvolvimento pragmático.....	17
1.1.5. Arquitetura frásica: o essencial neste relatório de investigação.....	19
2 – Consciência fonológica.....	20
2.1. Tipos de consciência fonológica	22
2.1.1. Consciência da palavra	22
2.1.2. Consciência silábica	24
2.1.3. Consciência intrassilábica.....	25
2.1.3.1. Constituintes intrassilábicos.....	25
2.1.4. Consciência fonémica.....	27
Capítulo II – Estudo Empírico.....	28
1 – Metodologia	28
1.1. Questão da investigação	29
1.2. Objetivos do estudo	29
1.3. Tipo de estudo	30
1.4. Participantes	31
1.5. Apresentação dos instrumentos	33
1.5.1. Percepção auditiva.....	33

1.5.1.1. Discriminação de pares mínimos	35
1.5.1.2. Reconhecimento de sons não linguísticos – Sons do ambiente ...	39
1.5.1.3. Compreensão frásica	41
1.5.2. Consciência fonológica	47
1.5.2.1. Sons consonânticos e sílabas associadas	48
1.5.2.2. Sílabas iniciais e finais	55
1.5.2.3. Palavras, sílabas e sons.....	58
1.5.2.4. Sons e palavras	59
Capítulo III – Tratamento e análise dos dados	61
1 – Percepção Auditiva	61
1.1. Discriminação de pares mínimos.....	62
1.2. Reconhecimento de sons não linguísticos – Sons do ambiente.....	64
A. Vozes dos animais	64
B. Sons dos meios de transporte.....	68
C. Sons dos fenómenos da natureza	71
1.3. Compreensão frásica.....	73
2 – Consciência fonológica.....	75
2.1. Sons consonânticos e sílabas associadas	76
2.2. Sílabas iniciais e finais	81
2.3. Palavras, sílabas e sons	87
2.4. Sons e palavras	89
3 – Síntese global	91
Capítulo IV – Discussão dos resultados	97
Conclusão	103
Bibliografia.....	105
Apêndices	107

Índice de quadros e figuras

Quadro 1.1 – Vogais e semivogais do Português Europeu.....	13
Quadro 1.2 – Consoantes do Português Europeu.....	14
Quadro 2.1 – Breve caracterização das crianças participantes no estudo.....	32
Quadro 2.2 – Pares mínimos com consoantes pertencentes à mesma classe.....	37
Quadro 2.3 – Pares mínimos com consoantes pertencentes a classes diferentes.....	37
Quadro 2.4 – Etapas de aplicação do instrumento <i>Discriminação de pares mínimos</i>	38
Quadro 2.5 – Etapas de aplicação do instrumento <i>Sons do ambiente</i>	40
Quadro 2.6 – Etapas de aplicação do instrumento <i>Compreensão frásica</i>	47
Quadro 2.7 – Etapas de aplicação do instrumento <i>Sons consonânticos e sílabas associadas</i>	54
Quadro 2.8 – Etapas de aplicação do instrumento <i>Sílabas iniciais e finais</i>	57
Quadro 2.9 – Etapas de aplicação do instrumento <i>Palavras, sílabas e sons</i>	59
Quadro 2.10 – Etapas de aplicação do instrumento <i>Sons e palavras</i>	60
Quadro 3.1 – <i>Percepção auditiva</i> : discriminação de pares mínimos por criança.....	63
Quadro 3.2 – <i>Percepção auditiva</i> : reconhecimento das vozes dos animais por criança..	65
Quadro 3.3 – <u>Vozes dos animais</u> : identificação dos animais por criança.....	67
Quadro 3.4 – <i>Percepção auditiva</i> : reconhecimento dos sons dos meios de transporte por criança.....	70
Quadro 3.5 – <i>Percepção auditiva</i> : reconhecimento dos sons dos fenómenos da natureza por criança.....	72
Quadro 3.6 – <i>Percepção auditiva</i> : compreensão de situações idênticas por criança....	74
Quadro 3.7 – <i>Consciência fonológica</i> : identificação de sons consonânticos em posição inicial de palavra por criança.....	77
Quadro 3.8 – <i>Consciência fonológica</i> : identificação de sílabas em posição inicial de palavra por criança.....	80
Quadro 3.9 – <i>Consciência fonológica</i> : identificação de sílabas iniciais por criança.....	84
Quadro 3.10 – <i>Consciência fonológica</i> : identificação de sílabas finais por criança.....	86
Quadro 3.11 – <i>Consciência fonológica</i> : identificação de sons dentro da primeira sílaba por criança.....	88
Quadro 3.12 – <i>Consciência fonológica</i> : produção de palavras, por criança, a partir de sons verbalizados pela investigadora.....	90

Figura 1.1 – Tipos de consciência fonológica.....	22
Figura 2.1 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /b/ - /p/.....	35
Figura 2.2 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /g/ - /p/.....	35
Figura 2.3 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /f/ - /v/.....	36
Figura 2.4 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /f/ - /R/.....	36
Figura 2.5 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /t/ - /p/.....	36
Figura 2.6 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /k/ - /p/.....	36
Figura 2.7 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /s/ - /k/.....	36
Figura 2.8 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /d/ - /p/.....	36
Figura 2.9 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /m/ - /b/.....	36
Figura 2.10 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /m/ - /b/.....	36
Figura 2.11 – Folha de registo: <i>Discriminação de pares mínimos</i>	39
Figura 2.12 – Animais cujas vozes não foram identificadas.....	41
Figura 2.13 – Situação idêntica 1.....	43
Figura 2.14 – Situação idêntica 2.....	43
Figura 2.15 – Situação idêntica 3.....	44
Figura 2.16 – Situação idêntica 4.....	45
Figura 2.17 – Situação idêntica 5.....	45
Figura 2.18 – Identificação de sons consonânticos: [v], [b] e [p].....	49
Figura 2.19 – Identificação de sons consonânticos: [v], [b] e [d].....	49
Figura 2.20 – Identificação de sons consonânticos: [p], [f] e [m].....	49
Figura 2.21 – Identificação de sons consonânticos: [t], [d] e [f].....	49
Figura 2.22 – Identificação de sons consonânticos: [b], [v] e [m].....	50
Figura 2.23 – Identificação de sons consonânticos: [v], [d] e [f].....	50
Figura 2.24 – Identificação de sons consonânticos: [t], [p] e [b].....	50
Figura 2.25 – Identificação de sons consonânticos: [m], [b] e [g].....	50
Figura 2.26 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [mɔ], [nɔ] e [fɔ].....	52
Figura 2.27 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [ga], [pa] e [da].....	52
Figura 2.28 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [bɔ], [mɔ] e [kɔ].....	52
Figura 2.29 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [va], [fa] e [pa].....	52

Figura 2.30 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [t̃i], [p̃i] e [s̃i]	53
Figura 2.31 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [p̃i], [t̃i] e [d̃i]	53
Figura 2.32 – Cartões do instrumento <i>Palavras, sílabas e Sons</i>	58

Índice de tabelas

Tabela 3.1 – <i>Percepção auditiva</i> : discriminação de pares mínimos.....	62
Tabela 3.2 – <i>Percepção auditiva</i> : reconhecimento das vozes dos animais.....	64
Tabela 3.3 – <u>Vozes dos animais</u> : identificação dos animais.....	67
Tabela 3.4 – <i>Percepção auditiva</i> : reconhecimento dos sons dos meios de transporte.....	69
Tabela 3.5 – <i>Percepção auditiva</i> : reconhecimento dos sons dos fenómenos da natureza.....	71
Tabela 3.6 – <i>Percepção auditiva</i> : compreensão de situações idênticas.....	73
Tabela 3.7 – <i>Consciência fonológica</i> : identificação de sons consonânticos em posição inicial de palavra.....	76
Tabela 3.8 – <i>Consciência fonológica</i> : identificação de sílabas em posição inicial de palavra.....	79
Tabela 3.9 – <i>Consciência fonológica</i> : comparação entre as duas fases do instrumento.....	79
Tabela 3.10 – <i>Consciência fonológica</i> : identificação de sílabas iniciais.....	82
Tabela 3.11 – <i>Consciência fonológica</i> : comparação entre sílabas iniciais (em dois instrumentos diferentes).....	83
Tabela 3.12 – <i>Consciência fonológica</i> : identificação de sílabas finais.....	85
Tabela 3.13 – <i>Consciência fonológica</i> : identificação de sons dentro da primeira sílaba.....	88
Tabela 3.14 – <i>Consciência fonológica</i> : produção de palavras a partir de fonemas verbalizados pela investigadora.....	89
Tabela 3.15 – Resultados finais de cada instrumento.....	92
Tabela 3.16 – Resultados finais de cada capacidade fonológica.....	92
Tabela 3.17 – Resultados alcançados por cada criança em cada instrumento.....	93
Tabela 3.18 – Resultados alcançados por cada criança em cada capacidade fonológica.....	94

Índice de apêndices

Apêndice I – Inquérito aos Encarregados de Educação sobre o desenvolvimento da linguagem oral: breve caracterização dos seus educandos

Apêndice II – Pedido de autorização de registo audiovisual

Apêndice III – Folha de registo: *Sons do ambiente*

Apêndice IV – Folha de registo: *Identificação dos animais*

Apêndice V – Folha de registo: *Compreensão frásica*

Apêndice VI – Folha de registo: *Sons consonânticos e sílabas associadas*

Apêndice VII – Folha de registo: *Sílabas iniciais e finais*

Apêndice VIII – Folha de registo: *Palavras, sílabas e sons*

Apêndice XIX – Folha de registo: *Sons e palavras*

Introdução

O presente relatório, intitulado *Conhecimento e consciência dos sons aos três anos de idade: construção de instrumentos para recolha de dados e estudo de caso*, foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e desenvolveu-se em contexto de educação pré-escolar, num jardim de infância localizado em Faro. A sua produção visa a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

A escolha do tema emergiu, por um lado, do interesse e de motivações pessoais, pois sendo a aquisição da linguagem espontânea e natural em contexto de comunicação oral, sempre tive curiosidade em entender o desenvolvimento inicial de competências comunicativas ao longo das diferentes etapas. Por outro, da consciência de que o desenvolvimento da linguagem oral se insere numa das áreas mais significativas na educação de infância. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) realçam a sua importância quando explicam que o domínio linguístico é fundamental na comunicação com os outros, no processo de ensino-aprendizagem e na exploração e estruturação do pensamento, possibilitando avanços cognitivos importantes. Assim, o questionamento e a curiosidade em perceber quais seriam as competências fonológicas em que as crianças apresentariam melhores resultados contribuíram para a conceção e, agora, realização deste trabalho de investigação.

O desenvolvimento linguístico é, na realidade, um assunto bastante estudado. Sabe-se, por isso, que a aquisição da linguagem é um processo gradual que passa por várias etapas de desenvolvimento, que são universais. Quando as crianças nascem, interagem, desde logo, com os outros através do choro, o que significa que este processo se inicia no nascimento e se prolonga ao longo da vida. Ora, como já referi, em idade pré-escolar, o desenvolvimento da linguagem oral assume-se como fundamental. No entanto, não se pode esperar que as etapas sejam atingidas exatamente ao mesmo ritmo pelas diferentes crianças, pois a aquisição da linguagem tem também bases sociais que a condicionam.

Segundo a literatura, espera-se que, aos três anos, as crianças já dominem a estrutura da sua língua materna, o que significa não apenas discriminar todos os sons da língua, mas também ser capaz de falar de forma clara e compreensível, respeitando as regras de

concordância entre as palavras. O gosto pelas rimas, a correção de alguns erros de produção e a modificação voluntária de palavras são características que surgem por volta dos três anos e meio e marcam a passagem para uma nova etapa do percurso linguístico da criança - a consciência fonológica. Esta refere-se à capacidade de identificar e manipular as unidades menores da língua (palavras, sílabas e fonemas).

Desta forma, a presente investigação tem como objetivos principais, conceber e aplicar instrumentos adequados à identificação das capacidades fonológicas (isto é, da percepção auditiva, que engloba a discriminação de pares mínimos, o reconhecimento de sons não linguísticos e a compreensão de situações idênticas, e da consciência fonológica, que abrange as consciências silábica, intrassilábica e fonémica) na faixa etária referida, para identificar quais aquelas em que as crianças apresentam melhores resultados e, ainda, interpretar os resultados obtidos de acordo com o estado de conhecimentos sobre o assunto. Apesar de já existirem estudos desta natureza, considero pertinente testar o conhecimento fonológico em crianças de três anos, dado que questiono se todas as crianças apresentarão o mesmo conhecimento intuitivo fonológico nesta idade.

Assim, no que diz respeito à estrutura do presente relatório, este apresenta quatro capítulos principais. No primeiro capítulo, encontra-se a revisão da literatura, na qual se descreve o que tem vindo a ser estudado sobre o conhecimento linguístico intuitivo, os marcos de desenvolvimento da linguagem e a consciência fonológica. O segundo capítulo consiste no estudo empírico, onde se descreve a metodologia, isto é, a pergunta de investigação, os objetivos do estudo, o tipo de estudo, os participantes e a apresentação dos instrumentos. O terceiro capítulo contém o tratamento e a análise dos resultados. O quarto e último capítulo reportam à discussão dos resultados. Por fim, apresentam-se as principais conclusões do estudo e as recomendações delas decorrentes.

Capítulo I – Revisão da Literatura

1 – Conhecimento linguístico

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 11).

O ser humano nasce com a capacidade inata para adquirir uma língua natural, ou seja, ele não nasce a falar, mas vem pré-programado para tal e rapidamente e sem esforço adquire a língua que ouve. O processo de aquisição da linguagem é não só caracterizado pela sua rapidez como pela sua perfeição. Como a psicolinguista Inês Sim-Sim (1998, p.19) menciona «basta que nos lembremos que em pouco mais de 40 meses evoluímos do simples choro, para comunicar que temos fome, à sofisticação gramatical e pragmática expressa na frase “Gostava tanto de comer um gelado!”». Esta evolução é comum a toda a espécie humana, independentemente da língua adquirida.

Contudo, é fundamental perceber que o desenvolvimento linguístico é influenciado pelas vivências comunicativas a que o aprendiz de falante é exposto e que a qualidade do desenvolvimento da linguagem é um reflexo da qualidade do contexto (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Deste modo, um ambiente cultural e linguisticamente estimulante, onde a interacção com os outros seja significativa, assim como as oportunidades para verbalizar/comunicar, favorecem o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional da criança.

[A]s trocas verbais com a criança, e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna, o qual se torna estável no final da adolescência (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 12).

Sim-Sim (1998) acrescenta que a aquisição da linguagem é o resultado da interacção com o outro, pois para o aprendiz se tornar um ser falante necessita que um grupo social interaja verbalmente com ele. Caso esse envolvimento verbal não se proporcione, ele não se tornará um falante, embora, e volto a repetir, nasça com essa especificidade biológica.

A perspectiva cognitivista de Piaget (Vd. Horta, 2016) vai ao encontro do que antes foi mencionado, uma vez que o autor afirma que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem resultam da interação entre a herança genética e o meio onde a criança está inserida, espaço esse que lhe proporciona a diversidade de experiências necessárias. Portanto, a partir daquilo que ouve, a criança descobre e constrói o seu próprio conhecimento.

Para o linguista Chomsky, a criança nasce com uma predisposição inata para adquirir a linguagem, isto é, apresenta uma programação genética que permite a extração das regras gramaticais da língua a que é exposta (Horta, 2016). Mais uma vez, entende-se que é o sujeito (em interação constante com falantes de uma dada comunidade linguística) que constrói o seu conhecimento linguístico, isto é, a sua gramática interna.

Vygotsky, por sua vez, explica que a aquisição da linguagem assume um papel de extrema importância no desenvolvimento cognitivo, dado que surge, primeiramente, como uma forma de comunicação e, depois, como um instrumento crucial para a construção e estruturação do pensamento da criança (Horta, 2016).

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o processo de desenvolvimento da linguagem processa-se de forma natural e holística, o que explica que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) sejam adquiridas em simultâneo. Por outras palavras, este processo envolve, simultaneamente, a descoberta de regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas da língua materna que, no seu todo, permitem que a criança cresça linguisticamente.

As regras fonológicas dizem respeito aos sons (fonemas) e respetivas combinações. As regras sintáticas correspondem à organização das palavras em frases; as regras morfológicas envolvem a formação e organização dos morfemas, isto é, a estrutura e processos de formação das palavras; as regras semânticas são referentes à aplicação das palavras a situações, mais especificamente, ao significado das palavras, frases e do próprio discurso; e as regras pragmáticas visam a adequação da linguagem (discurso) ao contexto comunicativo.

Posso, desta forma, inferir que o processo do desenvolvimento linguístico da criança é, essencialmente, assegurado por três pilares: o conhecimento, a linguagem e a comunicação pois são conceitos que se complementam e estão interligados.

Por conhecimento, entende-se, aqui, o conjunto de aquisições das crianças em relação à sua língua materna. Desde o nascimento até à adolescência, assiste-se a um longo percurso linguístico da criança, que começa a apropriar-se das regras gramaticais da comunidade em que está inserida, construindo, dessa forma, o seu próprio conhecimento.

Chomsky afirmou que a criança, ao adquirir a linguagem através da convivência com modelos linguísticos, reconstrói para si a gramática da língua a que é exposta, aquisição que é realizada num curto espaço de tempo e ocorre de modo idêntico em todas as crianças (não necessariamente com a mesma idade), não estando, contudo, dependente do seu nível de inteligência (Horta, 2016, p.18).

Em idade pré-escolar, é frequente ouvir enunciados produzidos pelas crianças que se revelam ótimos indicadores de desenvolvimento e que mostram e provam a sua evolução a nível da linguagem, tais como: “O João *fazeu* um desenho bonito” ou “Hoje, desenhei dois soles”.

A expressão “*fazeu*” poderá ser considerada uma sobregeneralização, ou seja, a aplicação de uma regra a uma situação de exceção (designada irregularidade). Dito de outra forma, e seguindo Sim-Sim (1998), as sobregeneralizações são recorrentes no discurso infantil por desconhecimento lexical ou incapacidade para evocar a palavra correta, e acontecem quando as crianças usam inadequadamente uma palavra para se referirem a objetos ou acontecimentos. Neste caso particular, a criança extraiu a regra gramatical da flexão de verbos da 2ª conjugação na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e produziu uma forma verbal segundo a regra que conhecia. O mesmo acontece com a formação dos plurais, em que a criança acrescenta apenas -s ou -es no final da palavra, como é o caso de *soles*, *cãos*, *pãos*, entre outros. Quando ela adquirir o rótulo correto, deixa de usar as sobregeneralizações. Logo, conclui-se que o conhecimento intuitivo por parte do sujeito se reflete na interiorização das regras da sua língua materna que permitem a compreensão e produção de frases nunca antes ouvidas ou pronunciadas (*Idem*). É também, neste sentido, importante reter que, quando entra na educação pré-escolar, a criança já traz consigo conhecimentos adquiridos no seio da sua comunidade. Porém, a educação de infância é um contexto educativo que oferece a possibilidade de alargar e diversificar a experiência comunicativa, o que se torna imprescindível no processo de desenvolvimento da linguagem.

A linguagem liga-se à comunicação na medida em que, para interagirmos com uma ou mais pessoas, utilizamos a linguagem, seja esta verbal ou não verbal. É, por isso que considero que a sua aquisição é um passo significativo e fundamental para a aprendizagem ao longo da vida, ou seja, não só é o produto da evolução da espécie humana mas também o fator e motor de desenvolvimento humano (Sim-Sim, 1998). Neste sentido, e abordando o jardim de infância e a ação do educador, é imprescindível que se promovam experiências significativas que visem o desenvolvimento e aperfeiçoamento deste domínio, uma vez que a linguagem também facilita o processo de ensino-aprendizagem. A partir das produções feitas pelas crianças, é possível detetar erros, compreender a forma como elas falam e estimulá-las linguisticamente, alargando, assim, as oportunidades de comunicação.

Segundo Labov (1969), a linguagem é, então, uma forma de comportamento usada pelos seres humanos num determinado contexto social, para comunicarem entre si ideias, emoções, vivências e necessidades, independentemente das características específicas que cada comunidade assume (Cf. Lima e Bessa, 2007).

A comunicação faz parte da nossa sociedade visto que os seres humanos são comunicadores inatos. Por esse motivo, o processo de comunicação consiste na partilha ativa de informação que envolve três componentes, designadamente, a codificação ou formulação, a transmissão e a descodificação ou compreensão da mensagem (Sim-Sim, 1998). A codificação baseia-se na transformação intencional do pensamento, elaborando, dessa forma, um significante para o que se pretende transmitir (transmissão). Por outro lado, a descodificação diz respeito à compreensão da mensagem, o que remete para a importância do contexto educativo e social. A exposição alargada das crianças a estes contextos permite que desenvolvam o aperfeiçoamento na tradução da mensagem, pois o nível linguístico é bastante influenciado por eles.

O processo de comunicação pode ser feito através do diálogo, da escrita, de gestos, e/ou até do silêncio, face a face ou à distância, o que indica que, mesmo que tentemos, é impossível não comunicar. Cada uma destas formas de comunicar, planeadas ou espontâneas, contém uma mensagem que é facilmente descodificada pelos sujeitos da comunidade em que estamos inseridos. A comunicação possibilita, também, a troca de conhecimentos, experiências e aprendizagens.

É em consonância com estes três pilares que Sim-Sim (1998) afirma que o crescimento linguístico da criança obedece a uma evolução enquadrada nos princípios genéricos do desenvolvimento humano e materializada em aquisições geradoras de alterações qualitativas de desempenho, sendo essas alterações o resultado da interação entre a programação genética e a imersão num meio linguístico.

O processo de desenvolvimento da linguagem compreende duas etapas fundamentais, o período pré-linguístico e o período linguístico.

O período pré-linguístico começa quando a criança nasce e a sua primeira manifestação sonora é o choro. De acordo com Sim-Sim (1998), este é caracterizado pelo início da interação vocal e pelo desenvolvimento de uma das habilidades da percepção auditiva - discriminação auditiva - que, posteriormente, permite o reconhecimento e diferenciação de todos os sons da língua materna. Seguindo Paula Menyuk (*apud* Sim-Sim, 1998), a autora refere que essa diferenciação é inicialmente feita pelo bebé na base das propriedades acústicas dos sons e só depois é que as diferenças de cariz fonético presentes na sua língua materna são detetadas por ele.

Neste sentido, importa esclarecer, desde logo, que a percepção auditiva diz respeito ao processo de deteção de sinais acústicos e o reconhecimento das suas respetivas características, isto é, frequência, sequência de ocorrência, intensidade, etc. (*Idem*). Dito de outro modo, a percepção auditiva refere-se à capacidade de reconhecer, identificar e nomear os diferentes estímulos sonoros que são, na verdade, a informação apreendida pela criança. A discriminação auditiva, também aqui referida, é a capacidade de diferenciar dois ou mais sons.

Retomando o período pré-linguístico, este representa uma fase muito importante para o desenvolvimento da linguagem, mesmo que aos sons produzidos não seja associado qualquer significado linguístico, pois, no decorrer desta etapa, não é pronunciada qualquer palavra. O choro surge, como já se sabe, como a primeira forma de comunicação da criança, que chora para que as suas necessidades básicas sejam satisfeitas, em particular, se está com fome, com frio, se tem alguma dor ou se se encontra numa posição desconfortável. Face a estes estados, o adulto vai dar uma resposta, quase ou até mesmo imediata, o que significa que a interação comunicativa (criança-adulto) começa a ser estabelecida. Ao longo do tempo, o choro começa a sofrer alterações a nível da frequência e da duração, revelando padrões diferentes, que

permitem ao adulto compreender e reconhecer as diferentes emissões vocais do bebé. Para além de utilizar o choro como forma de comunicação, o bebé produz sons vegetativos, ou seja, tosse, espirros e soluços. Uns e outros são fundamentais na futura produção da fala, dado que permitem que a criança se habitue à passagem do ar pelos órgãos do aparelho fonador (Sim-Sim, 1998).

Às oito semanas de idade, é possível registar sorrisos e o designado palreio, isto é, produções de sons vocálicos, em particular sequências de [o], e de sons consonânticos, especialmente [g] e [k]. Ambos (sorriso e palreio) assumem um papel elementar no processo interativo, sendo que o palreio introduz a regra básica da interação comunicativa, a chamada “pegar a vez” ou “tomada de turno”. A “tomada de turno” é, segundo Sim-Sim (1998), uma interação comunicativa, através da qual os interlocutores reconhecem e praticam não só o processo de iniciar e/ou terminar uma conversa, mas também de passar ao outro a oportunidade de se exprimir. Depois dos quatro meses, o adulto já começa a diferenciar o choro de desconforto do choro de chamamento ou pedido, visto que os padrões de entoação são diferentes. É também nesta altura, que começam a surgir as primeiras gargalhadas.

Após o palreio, a criança entra na fase da lalação que é caracterizada pela reduplicação silábica, o que significa que as produções feitas pelas crianças são combinações repetitivas do padrão silábico consoante/vogal (CV) (Sim-Sim, 1998). Exemplo disso são as produções «dadada» ou «gugugu», a que podemos assistir até aos nove/dez meses. A lalação é, posteriormente, substituída pelas sílabas não reduplicadas. As produções «dadadada» ou «gugugugu» dão lugar às sílabas «da» ou «gu», o que dá a entender que as capacidades auditivas da criança estão a ser desenvolvidas. São estas capacidades que permitem que os pais e/ou famílias se apercebam e detetem se as suas crianças são surdas, dado que em vez de aumentarem a diversidade de sons produzidos, permanecem caladas. Nesta idade (por volta dos dez meses), é possível assistir, em alguns casos, ao aparecimento de cadeias fónicas em que as crianças inventam nomes para nomear pessoas ou objetos pertencentes ao seu mundo. Tenho como exemplo pessoal, «nhami» para chupeta e «i-i» para irmã. Também por volta desta altura surgem as cadeias prosódicas (ou gíria entoacional). Estas cadeias são caracterizadas por sequências de sons que variam segundo a intensidade, tom, duração e ritmo. Um exemplo comum e que explica bem este conceito é o facto de uma criança imitar na perfeição a melodia que atribuímos, com frequência, à contagem “1, 2, 3!”. Sim-Sim

(1998, p.93) menciona ainda que é «como se a criança soubesse a «música» mas ainda não conhecesse a «letra» da canção». Estas pequenas mensagens, produzidas através da linguagem corporal (choro, riso, palreio, lalação e cadeias prosódicas), demonstram, assim, a intencionalidade comunicativa, pois é deste modo que o bebé interage com aqueles que o rodeiam.

Após a fase das cadeias prosódicas, começam a surgir as primeiras palavras. Este facto é considerado, por muitos investigadores, o término do período pré-linguístico e a entrada no período linguístico. Nesta etapa de mudança, podemos registar situações de ecolália, em que a criança repete (eco) produções ouvidas ou parte das mesmas, como é o caso de «papapapapapapa». Há autores que consideram que as primeiras palavras surgem, em média, entre os nove e os doze meses, quando o bebé se encontra na fase da lalação e já produz monossílabos e reduplica as sílabas designando pessoas, objetos, animais, veículos ou acontecimentos pertencentes ao seu mundo (*Idem*). Desta forma, entende-se que o primeiro ano de vida do bebé é crucial para o desenvolvimento da linguagem.

Diferentes autores acreditam que, nos primeiros 6 meses, o bebé domina um reportório de vocalizações tão vasto que abrange os sons de todas as línguas humanas, mas na segunda metade do primeiro ano, a criança privilegia os sons que se utilizam na sua comunidade linguística (Moreira, 2013, p. 22).

Posto isto, é fácil entender que a aquisição fonológica é muito rápida no processo do conhecimento linguístico, visto que se inicia assim que o bebé nasce. Porém, é imprescindível compreender que cada criança apresenta o seu próprio ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, o que significa que não se deve delimitar etapas cronológicas rígidas no processo de aquisição da linguagem. Cada criança é única, assim como o conhecimento linguístico de cada uma.

O período linguístico começa quando a criança atribui significado ao que produz. Entre os dez e vinte e quatro meses, verifica-se um aumento no reconhecimento de palavras por parte da criança, o que indica que a discriminação dos sons evoluiu. Aos dois anos de idade, a criança associa objetos a sílabas sem sentido, o que, mais uma vez, demonstra o aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo no processo de discriminação. Sim-Sim (1998) ajuda a perceber este acontecimento através do exemplo de dois bonecos cujos nomes são “vate” e “late”, isto é, se perguntar à criança onde está o “vate”, obterei a resposta correta.

De acordo com Sim-Sim (1998), por volta dos trinta e seis meses, o processo de discriminação dos sons da língua materna já está concluído. Todavia, isso não significa que este esteja totalmente consolidado nesta idade e em todas as crianças pois cada uma apresenta características individuais. Ainda segundo a mesma autora, após essa faixa etária, as crianças começam a demonstrar capacidade para manipular os sons da respetiva língua, através do gosto pelas rimas, das palavras inventadas e das atividades de reconstrução e segmentação silábica, que são, assim, alguns dos indicadores de sensibilidade às regras fonológicas.

O desenvolvimento da linguagem inicia-se, então, num contexto restrito, onde são alcançados níveis importantes de mestria nos primeiros anos de vida. A entrada no jardim de infância e o contacto direto com contextos e grupos sociais mais alargados, favorecem o enriquecimento linguístico da criança e permitem-lhe o confronto com formas e usos específicos dos grupos a que é exposta (Sim-Sim, 1998).

1.1. Marcos de desenvolvimento da linguagem

Ao longo da vida, o ser humano passa por várias situações que contribuem para os seus progressos e, conseqüentemente, para a sua evolução pessoal. Essa evolução pode ser encarada como parte do processo do seu desenvolvimento global.

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8).

Neste sentido, a aquisição da linguagem é crucial nos primeiros anos de vida da criança. Os estímulos linguísticos a que é exposta, por um lado, e a hereditariedade, por outro, revelam-se fundamentais nestas idades. É, por isso, elementar perceber o longo percurso que ela faz desde que nasce até aos três anos, a idade que aqui vai ser objeto de análise.

Crescer linguisticamente implica que a criança faça um percurso linguístico, tendo sempre em conta o contexto onde está inserida, as suas vivências e a interação com os outros. Como Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.13) mencionam, «quando falamos em desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos às modificações quantitativas e

qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante».

Embora cada criança seja um ser único com as suas próprias características, dificuldades e necessidades, o caminho que marca o progresso a nível da aquisição da língua é idêntico em todas as crianças. A esse propósito, entende-se que elas progredem em diferentes etapas marcadas pelos domínios de desenvolvimento fonológico, semântico, morfológico, sintático e pragmático, com o intuito de adquirirem a sua língua materna de forma a comunicarem com os outros, a aprenderem, a partilharem e, claro, a pensarem por si próprias.

1.1.1. Desenvolvimento fonológico

O desenvolvimento fonológico diz respeito a um processo gradual que envolve a capacidade de adquirir, discriminar e, posteriormente, produzir, inteligivelmente, os sons da língua.

A discriminação auditiva pode ser entendida como uma atividade inata, visto que as crianças, desde que nascem, reagem aos sons e às diferentes variações da voz. Dito de outra forma, trata-se da capacidade de ouvir e diferenciar dois ou mais sons da linguagem, no que respeita aos aspetos segmentais e prosódicos (Sim-Sim, 1998). Exemplo disso são as tarefas de discriminação de pares mínimos, em que duas palavras se diferenciam apenas em um fonema que ocupa a mesma posição.

O processo de articulação verbal (ou produção dos sons da fala) inicia-se no choro e evolui, gradualmente, até à articulação correta de todos os sons da sua língua, o que acontece por volta dos cinco/seis anos. Segundo Inês Sim-Sim (1998), quando a criança nasce manifesta, desde logo, reação a variações acústicas relacionadas com a voz humana; entre a primeira e a segunda semana de vida, ela já consegue distinguir a voz humana de outros sons; entre os dois e quatro meses é capaz de discriminar entre a voz feminina e masculina e vozes que expressam ternura ou zanga; entre os cinco e seis meses é capaz de identificar padrões de entoação e ritmo; entre os nove e os treze meses compreende sequências fonológicas em contexto; por volta dos dois anos e meio, a criança já apresenta alguma capacidade para comparar os enunciados que produz com as produções do adulto, o que é testemunhado pelas autocorreções. Estas podem surgir

espontaneamente ou serem induzidas pelo interlocutor, por norma para esclarecer algo que a criança pronunciou. As autocorreções são feitas, geralmente, pelo acrescentar de sílabas ou fonemas ou repetições com função de contraste. Exemplo disso é “não disse pato, disse pato”, para se referir a prato; e finalmente, aos três/quatro anos a criança já demonstra sensibilidade às regras fonológicas, sendo capaz de discriminar os sons que pertencem e não pertencem à sua língua materna. Nesta fase, a mesma autora alerta para possíveis erros persistentes de articulação durante a idade escolar, dado que podem ser indicadores de problemas de desenvolvimento baseados na má discriminação auditiva ou imaturidade motora. Entre os três anos e meio e os seis anos, é visível o gosto pelas rimas e é muito frequente ouvir as crianças a brincarem com frases como por exemplo, “o rato é um pato”. São também usuais as situações de deturpação voluntária de palavras, as crianças praticando alterações nas palavras com fins humorísticos, por exemplo “traldrabão” para trapalhão/aldrabão (*Idem*). As autocorreções, o gosto pelas rimas assim como pelos jogos de palavras (deturpações voluntárias, por exemplo) são, assim, indicadores de um conhecimento das regras fonológicas da sua língua materna, e demonstram o aperfeiçoamento linguístico das crianças, pois elas já não se limitam a utilizar apenas a língua para comunicar com os outros.

Conclui-se, deste modo, que no período do zero aos três anos, verificam-se todas as etapas do desenvolvimento da linguagem que permitem que a criança seja capaz de adquirir competências necessárias para dominar a estrutura da língua alvo e de falar inteligivelmente sem grandes falhas sintáticas (Lima & Bessa, 2007). Mais acrescento que as crianças demonstram sensibilidade aos sons da fala desde tenra idade, até porque o bebé está exposto a ruídos internos desde a vida intrauterina. Neste sentido, é para mim, essencial reter aqui três aspetos. O primeiro é que a criança produz sons desde que nasce. O segundo é que a capacidade para a discriminação dos sons é inata. E o terceiro é que o contexto em que a criança se insere vai influenciar o modo como a criança se desenvolve, incluindo o nível da comunicação verbal. Por isso mesmo, e como já referido, embora nasçamos com herança genética para adquirir a linguagem, o ambiente de comunicação revela-se crucial para o desenvolvimento da linguagem na criança.

1.1.1.1. Consoantes, vogais e semivogais do Português Europeu (PE)

No tópico anterior, falei de fonemas aquando mencionei o conceito de discriminação auditiva, por isso é fundamental apresentar os quadros seguintes¹: o primeiro com as vogais e semivogais do PE; o segundo com as consoantes do PE. Estes quadros serão necessários para a parte prática do trabalho desenvolvido, em particular para se entender, posteriormente, a comutação em pares mínimos na componente da perceção auditiva.

	AFI ²	Exemplo ortográfico	Transcrição fonética
Vogais	[a]	<pá>	[pa]
	[ɐ]	<Ana>	[ɐˈnɐ]
	[ɛ]	<pé>	[pɛ]
	[e]	<lê>	[le]
	[i]	<se>	[si]
	[i]	<sino>	[ˈsinu]
	[ɔ]	<dó>	[dɔ]
	[o]	<avô>	[ɐˈvo]
Semivogais	[j]	<pai>	[paj]
	[w]	<pau>	[ˈpaw]
Vogais nasais	[ɛ̃]	<anda>	[ɛ̃dɐ]
	[ẽ]	<pente>	[pẽti]
	[ĩ]	<sim>	[sĩ]
	[õ]	<bom>	[bõ]
	[ũ]	<um>	[ũ]
Semivogais nasais	[j̃]	<limões>	[liˈmõ̃j̃]
	[w̃]	<cão>	[kẽw̃]

Quadro 1.1 – Vogais e semivogais do Português Europeu

¹Quadros retirados de Rios, A. C. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica* (2ª ed.). Viseu: PsicoSoma

²AFI – símbolos do Alfabeto Fonético Internacional

	AFI	Exemplo ortográfico	Transcrição fonética
oclusivas	[p]	<pá>	[pa]
	[b]	<bem>	[bɐ̃]
	[t]	<tu>	[tu]
	[d]	<dedo>	[ˈdedu]
	[k]	<cama>	[kɐˈmɐ]
	[g]	<gato>	[ˈgatu]
fricativas	[f]	<fita>	[ˈfitɐ]
	[v]	<véu>	[vɐw]
	[s]	<sol>	[sɔɫ]
	[z]	<casa>	[ˈkazɐ]
	[ʃ]	<chão>	[ʃɐ̃w]
	[ʒ]	<já>	[ʒa]
nasais	[m]	<mala>	[ˈmalɐ]
	[n]	<nó>	[nɔ]
	[ɲ]	<pinha>	[ˈpɲɐ]
laterais	[l]	<lei>	[lɐj]
	[ɫ]	<sol>	[sɔɫ]
	[ʎ]	<alho>	[ˈaʎu]
vibrantes	[r]	<cara>	[ˈkarɐ]
	[R]	<rato>	[ˈratu]

Quadro 1.2 – Consoantes do Português Europeu

Diacríticos

AFI	Significado
[~]	nasalidade
[ˈ]	acento

1.1.2. Desenvolvimento semântico ou lexical

Segundo Lopes e Rio-Torto (2007), a semântica relaciona-se diretamente com o significado explícito das expressões linguísticas, independentemente das situações de uso. As autoras explicam que quando um indivíduo afirma que uma palavra tem um determinado significado está, conscientemente ou não, a referir-se ao conteúdo informativo que vem associado a essa mesma palavra. Esse significado é designado significado lexical, sendo através dele que é possível distinguir as demais palavras.

Pode-se, assim, afirmar que o desenvolvimento semântico (ou lexical) é respeitante à aplicação das palavras a situações, objetos, ações ou pessoas. Por outras palavras, é o «conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso e o processo de apreensão desse conhecimento» (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 19).

O desenvolvimento semântico ou lexical inicia-se muito cedo, dado que a criança rapidamente começa a atribuir significados a palavras que ouve frequentemente, associadas a pessoas, objetos ou acontecimentos. Como já mencionei, as primeiras palavras surgem por volta dos nove/dozes meses, em forma de monossílabos ou repetição de sílabas, associadas ao seu mundo (pessoas, animais, objetos, etc.). É frequente ouvir crianças a dizer *bo* para bola ou *papa/mnhami* para diferentes alimentos. Por volta dos dezoito meses, a criança já produz algumas dezenas de palavras (em média 50) e é capaz de compreender o dobro, sensivelmente uma centena de palavras resultantes da interação com o outro. Sim-Sim (1998) explicita que, aproximadamente 65% das palavras produzidas dizem respeito a nomes de pessoas, animais, vestuário, brinquedos, veículos e alimentos (*papá, mamã, cão, gato, sapato, meia, bola, livro, carro, comboio, leite, banana, etc.*); cerca de 20% correspondem a palavras que manifestam ação e movimento (*adeus, “upa”, etc.*); a restante percentagem distribui-se pelas rotinas (*banho, dormir, etc.*), partes do corpo (*cabeça, cabelo, pé, braço, etc.*), adjetivos (*lindo, sujo, etc.*) e recorrência (*mais*).

Acredita-se que a maior incidência das palavras produzidas sejam nomes, adquiridos por contacto e interação com os outros, uma vez que se tratam de produções que ocorrem com frequência na linguagem dos adultos. Estou, assim, perante os léxicos ativo e passivo, que dizem respeito ao que a criança produz e compreende, respetivamente. Neste sentido, importa salientar que também compreendem e conhecem mais palavras do que aquelas que utilizam no seu dia-a-dia, situação que se manterá para a vida (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Por norma, as palavras surgem num contexto frásico; porém, quando as isolarmos, o seu significado é diferente. Por exemplo, as palavras isoladas *bonito, o, é* e *cão* apresentam um significado diferente da organização dessas palavras numa frase: *o cão é bonito*. Conforme «o conhecimento lexical da criança aumenta, os enunciados que produz vão ganhando a forma de frases que obedecem às regras da língua em que a criança vive e convive» (*Idem*), ou seja, as palavras isoladas, que surgem no exemplo

acima, começam a surgir articuladas, organizando uma frase de acordo com as regras da língua. O aprendiz de falante começa assim a atribuir significados às palavras, à medida que as ouve em diferentes contextos. Quando a criança se quer referir a um conceito específico e não conhece a palavra, por vezes inventa um rótulo lexical para o que pretende comunicar. Relembro, aqui, as sobregeneralizações visto que são utilizadas nestes casos. De acordo com Menyuk (*apud* Sim-Sim, 1998, pp. 126-127) «aos dois anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos, e aos três anos e meio triplica a produção dos dois anos e meio. Após esta idade, o vocabulário continua a aumentar, mas a um ritmo muito mais lento». Portanto, até aos três anos e meio podemos encarar as crianças como sendo “aspiradores lexicais”, visto que se regista um aumento substancial na aquisição de novos vocábulos e significados.

1.1.3. Desenvolvimento morfológico e sintático

O desenvolvimento morfológico refere-se à organização dos morfemas (as mais pequenas unidades linguísticas com forma e significado), mais concretamente, ao modo como a palavra é constituída. Por seu lado, o desenvolvimento sintático diz respeito à aquisição das regras de organização das palavras em estruturas fráscas. Ora, percebe-se, desde logo, que a aquisição de tais regras é essencial para conseguirmos estabelecer sentido entre as palavras numa frase.

No processo de desenvolvimento sintático, ocorre, aproximadamente entre os nove e os quinze meses, o período holofráscico, que se caracteriza pela produção de palavras isoladas que representam frases, ainda não existindo a presença de número (singular/plural) e género (masculino/feminino) nem de flexão verbal (tempo/pessoa/modo) (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Aos dezoito meses assiste-se a um avanço linguístico, pois as crianças produzem frases que contêm palavras essenciais (máximo duas/três) com as quais pretendem expressar os seus desejos, como é o caso de *António bola* para enunciar que quer ir jogar à bola. Este tipo de enunciado, em que ainda não estão presentes marcas flexionais, mas onde existe ordem sequencial das palavras na frase, é designado como discurso telegráfico (*Idem*). Ao longo do desenvolvimento da linguagem é natural que a criança comece a respeitar as regras de

concordância entre as palavras, utilizando por isso, marcas flexionais que determinam o seu discurso.

Segundo Moreira (2013), o número de palavras por frase e o uso de formas flexionadas marcam a expansão do conhecimento sintático, não só em termos de regras de combinação de palavras, mas também ao nível do domínio morfológico (isto é, da estrutura interna das palavras). Entre os três e seis anos, a criança adquire e consolida as regras morfológicas básicas, aumentando, em simultâneo, a complexidade frásica. Verifica-se, nesse sentido, o desenvolvimento a nível da concordância entre as classes de palavras. As produções que melhor exemplificam o processo deste desenvolvimento são do tipo *fazeu, soles, cães*, uma vez que demonstram a aquisição das regras morfológicas em idade pré-escolar (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Contudo, e embora se preveja que aos seis anos as regras sintáticas essenciais já estejam adquiridas, importa salientar que a qualidade das interações linguísticas experienciadas pelas crianças promoverá a individualidade de cada uma e, conseqüentemente, o sucesso no seu futuro.

Para concluir, relembro que os domínios de desenvolvimento se processam de forma articulada e holística. Considero, por isso, que o desenvolvimento morfológico e sintático está dependente do desenvolvimento semântico (ou lexical), no sentido em que para conseguir organizar as palavras numa frase, a criança necessita de conhecer, primeiramente, o seu significado. Costa (s.d.) afirma isso, quando diz que «o reconhecimento das palavras é uma etapa fundamental, mas não suficiente para compreender. É ainda necessário organizar o material lexical em unidades sintáticas, grupos de palavras ou frases».

1.1.4. Desenvolvimento pragmático

O desenvolvimento pragmático diz respeito à forma como a criança adequa o seu discurso ao contexto de comunicação.

Pela conversa, a linguagem transforma-se em ferramenta social para expressarmos pedidos e ordens, perguntarmos, exigirmos, negarmos e recusarmos, chantagearmos, mentirmos, agradecermos e controlarmos as interações sociais (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, pp. 22-23).

Porém, para que haja conversa é necessário que os intervenientes adquiram o conhecimento das regras de uso da língua em que comunicam. Assim sendo, e dado que o desenvolvimento pragmático é caracterizado pela adequação do discurso ao contexto comunicativo, é importante que a criança se aproprie das regras conversacionais, isto é, saiba o que dizer, a quem dizer e como dizer, de acordo com as suas intenções comunicativas. A aquisição dessas mesmas regras inicia-se quando a criança, ainda bebé, comunica com aqueles que a rodeiam a partir de manifestações sonoras, mais especificamente através do processo de tomada de turno. A criança desenvolve-se de forma natural, o que indica que, à medida que o tempo sucede, as trocas comunicativas também vão sendo mais elaboradas e a criança vai expressando e transmitindo, cada vez melhor, as suas intenções e ideias, assim como se torna cada vez mais eficaz na compreensão de enunciados.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o jardim de infância pode ser considerado um meio privilegiado para as crianças provenientes de meios sociais menos favorecidos. Nele, têm a possibilidade de contacto e de aquisição de regras pragmáticas, fundamentais para as variadas interações comunicativas. Por esse mesmo motivo, o educador assume um papel de extrema importância no desenvolvimento da linguagem de cada criança, sendo que são as suas atitudes que irão fazer a diferença, nomeadamente se mostra interesse por criar espaços de interação verbal, se fala com a criança quando ela está a brincar, se deixa que a criança termine de falar independentemente do tempo que ela levar, se responde à criança sempre que ela faz alguma pergunta, entre outras tantas situações.

Para concluir, e abordando todos os domínios, verifico, mais uma vez, que o conhecimento linguístico é um processo natural que é adquirido através da exposição da criança à sua língua materna, sendo que a mesma utiliza a linguagem para comunicar sem ter consciência das regras que está a aplicar pois o conhecimento linguístico é intuitivo. Porém, a certa altura do processo do desenvolvimento linguístico, a criança começa a revelar os primeiros indicadores de que já possui alguma sensibilidade relativamente à consciência fonológica, em particular e como já mencionado, quando corrige os seus próprios erros de produção, revela gosto pelas rimas e brinca com as palavras.

1.1.5. Arquitetura frásica: o essencial neste relatório de investigação

Segundo a autora (Sim-Sim, 1998), a combinação de palavras numa frase obedece a uma ordem em que a posição dos constituintes determina as relações gramaticais. Neste sentido, apenas abordarei, aqui, regras que determinam a complexidade da estrutura sintática e que se relacionam diretamente com o uso adequado da língua (natureza pragmática) e com o conteúdo prático do presente trabalho.

A organização/encadeamento das palavras pode assumir diferentes padrões frásicos (isto é, estruturas frásicas). Estes são os exigidos pelos predicadores, que consistem no núcleo da predicação, isto é, daquilo que dizemos sobre as entidades a que nos referimos com uma frase.

Os predicadores podem ser nominais ou verbais. Os nominais são constituídos por um verbo copulativo e um nome ou adjetivo com a função de predicativo (*A flor é linda*); esta estrutura é devida ao facto de os verbos copulativos não terem uma significação definida, a qual lhes é dada pelo predicativo (Cunha & Cintra, 2012). Os verbais podem ser simples (*A Joana brincou com a boneca*) ou complexos, neste último caso compreendendo um verbo auxiliar (também denominado de ligação) e um verbo principal (no gerúndio, infinitivo ou particípio passado), ligados ou não por uma preposição (*O pai está a fazer um bolo* ou *Ela vai trabalhar amanhã*).

Os verbos de significação definida classificam-se em transitivos ou intransitivos, consoante exijam ou não complementos. Os verbos transitivos podem ser diretos, indiretos ou ambos em simultâneo (Duarte, 2000). Os verbos transitivos diretos exigem um complemento direto e não necessitam de auxílio de preposição. Exemplo disso é: *O João comprou legos*. O verbo comprar é um verbo transitivo direto e a palavra *legos* recebe, assim, o nome de complemento direto pois é, como o próprio nome indica, o complemento do verbo. Já os verbos transitivos indiretos exigem uma preposição para estabelecer a relação entre o verbo e o seu complemento, que pode ser indireto ou oblíquo. Tenho como exemplo: *A Madalena gosta de brincar*. O verbo gostar é transitivo indireto pois exige um complemento oblíquo regido pela preposição *de*. Os verbos transitivos diretos e indiretos (também nomeados ditransitivos) são aqueles em que o verbo requer, ao mesmo tempo, o complemento direto e um complemento preposicionado para completar o sentido da frase (*Idem*). Por exemplo: *A mãe deu uma rosa ao pai*. *Uma rosa* surge como complemento direto pois não necessita do auxílio da

preposição, à mãe já exige a preposição *a* que introduz o complemento indireto. O verbo *dar* é, assim, um verbo transitivo direto e indireto. Ao invés dos verbos transitivos, os verbos intransitivos não exigem qualquer complemento, o que significa que a ação não vai além do verbo, como é o caso da frase *A Maria adormeceu*.

Os predicadores podem ser avalentes, monovalentes, bivalentes, trivalentes e tetravalentes consoante o número de complementos que regem: os avalentes são aqueles em que existe apenas a presença de um verbo, sem complementos externo (o sujeito) ou complementos internos (*Está a chover*); os monovalentes apresentam apenas o complemento externo, isto é, o sujeito (*A Teresa chora*); os bivalentes exigem dois complementos (*O José comprou uma mota*); os trivalentes, três complementos (*A Adriana ofereceu uma bola ao Diogo*) e os tetravalentes, quatro (*O patrão transferiu-o de Lisboa para Coimbra*). Resumidamente, os verbos que desempenham a função de predicadores avalentes e monovalentes são intransitivos, os bivalentes são transitivos diretos ou transitivos indiretos e, por fim, os trivalentes são transitivos diretos e indiretos. Os padrões frásicos correspondentes são representados pelas funções sintáticas dos complementos: sujeito (SUJ), complemento direto (CD), complemento indireto (CI) e complemento oblíquo (CO). Assim, *O patrão transferiu-o de Lisboa para Coimbra* tem um padrão frásico SUJ CD CO CO.

2 – Consciência fonológica

Segundo Rios (2013), a consciência fonológica é a capacidade que permite discriminar e manipular conscientemente frases de uma língua em unidades menores, nomeadamente as palavras, as sílabas e os sons. Percebe-se, deste modo, que o conceito de consciência fonológica abrange diferentes tarefas, desde as mais simples às mais complexas. Por mais simples, entendem-se as atividades de reconhecimento das palavras e a consciência silábica. Já as atividades de consciência fonémica exigem um grau elevado de consciência fonológica, pelo que podem ser consideradas mais complexas.

É o conhecimento que temos da fonologia da nossa língua que nos permite afirmar que as palavras “cão” e “mão” rimam, que as palavras “cama” e “cadeira” têm em comum a sílaba inicial, que a palavra “formiga” tem mais sílabas do que a

palavra “sapo”, ou ainda que as palavras “foca” e “figo” começam com o mesmo fonema, por exemplo (Rios, 2013, p. 26).

A criança tem contacto com a linguagem oral desde o seu nascimento, no entanto isso não significa que ela entenda tudo o que lhe é dito, muito menos que se aproprie dos sons isolados das palavras que constituem as frases. Ao longo do tempo, ela começa sim, a atribuir significado ao que escuta, atribuindo valor aos sons isolados, juntos e até mesmo manipulados (Moreira, 2013). Este processo ocorre durante os três primeiros anos de vida da criança.

Para a compreensão do conceito de consciência fonológica, é necessário fazer referência à percepção auditiva, dado que se trata do primeiro passo na cadeia de processamento da linguagem oral. Quando alguém ouve uma mensagem, não tem a percepção das sílabas nem dos sons que a constituem, visto que a cadeia de sons é efetuada de forma automática para o reconhecimento do significado. Separar os elementos que a integram requer, assim, esforço e atenção ao invés do automatismo de processamento que possibilita a rápida extração do significado. Isto explica a razão pela qual o reconhecimento de palavras é mais rápido do que o de sílabas e este mais célere do que o de unidades mínimas do som, ou seja, os fonemas. Deste modo, ao ouvirmos um enunciado, rapidamente isolamos as palavras que o compõem, depois as sílabas e, só posteriormente, num processo mais tardio, os fonemas, aquando de aprendizagem da escrita (Sim-Sim, 1998).

A celeridade de identificação das palavras, sílabas e fonemas está intimamente ligada à facilidade de a criança isolar unidades na cadeia falada, ou seja, de segmentar essa mesma cadeia. Ainda segundo a mesma autora, segmentar implica distanciar-se e considerar como objeto de análise os segmentos do discurso, sendo que o segmento é qualquer unidade linguística que possa ser isolada do resto da sequência, como é o caso das unidades lexicais, silábicas ou fonémicas. Assim sendo, a criança começa por identificar e isolar palavras, depois as sílabas e, por fim, os fonemas. O caminho oposto à segmentação é a reconstrução, que significa voltar a encadear os segmentos isolados. Segmentar e reconstruir são ambos processos de consciencialização fonológica, também designados metaprocessos. É, exatamente por todas estas razões, crucial que em contexto de educação pré-escolar, «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida» (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - p. 670), as crianças desenvolvam o domínio fonológico.

De facto, o período mais importante para o desenvolvimento linguístico da criança é o que decorre entre os dezoito meses e os quatro anos de idade, dado que é neste que se estabelecem as regras básicas do sistema fonológico (Antunes e Rocha, s.d.). É, por isso, fundamental que a criança esteja sujeita a um contexto rico e estimulante para que enfrente as dificuldades da fala e aperfeiçoe o seu domínio fonológico. Compreende-se, neste sentido, que a consciência fonológica começa desde cedo a desenvolver-se, mas, para a criança alcançar uma determinada etapa, é imprescindível a capacidade de discriminação auditiva, que é um aspeto integrante do desenvolvimento fonológico.

2.1. Tipos de consciência fonológica

A consciência fonológica abarca quatro tipos de consciência, designadamente a da palavra, a de sílaba, a intrassilábica e, por fim, a consciência fonémica, que serão explicadas segundo a ordem por que devem ser trabalhadas em contexto de educação pré-escolar, primeiro pela fronteira da palavra, depois pela segmentação de palavras em sílabas e de sílabas em sons, tal como representado na figura 1.1.



Figura 1.1 – Tipos de consciência fonológica

2.1.1. Consciência da palavra

A consciência da palavra diz respeito à capacidade de segmentar a linguagem oral, ou seja, de perceber que o *continuum* sonoro pode ser segmentado em frases que, por sua vez, são compostas por palavras.

No contexto de educação pré-escolar, a criança deve começar por conhecer a fronteira da palavra, visto que se trata de uma habilidade elementar no desenvolvimento da consciência fonológica e, posteriormente, na aprendizagem da leitura e no desempenho da escrita. Assim sendo, espera-se que, à entrada do 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças já identifiquem as fronteiras das palavras, o que, na verdade, nem sempre acontece. Os comportamentos de escrita em meninos do 1º e 2º Ciclos revelam

que essa consciência poderá não estar totalmente desenvolvida, o que justifica trabalhar, primeiramente, a fronteira e a identificação da palavra. Isto acontece, por exemplo, quando a criança escreve *o zolhos* em vez de *os olhos*.

Freitas, Alves e Costa (2007), de cujo exemplo acabo de me servir, mostram, ainda, a dificuldade que as crianças têm relativamente à segmentação de outras palavras, nomeadamente *os amigos*, *umbigo* e *sete anões*. Para a primeira expressão, as crianças processam, frequentemente, o som final do determinante como parte integrante da palavra *amigos*, ou seja, *zamigos*. Na segunda expressão, as crianças percebem a primeira sílaba como um quantificador, o que significa que, para elas, a expressão *dois umbigos* é equivalente a *dois bigos*. Por vezes, também acontece o processo inverso, como é o caso de *sete anões*, em que as crianças assumem apenas como uma palavra, *setanões*. Verifica-se, assim, que estas situações remetem para problemas na identificação das fronteiras das palavras, o que revela, mais uma vez a importância de desenvolver este tipo de consciência.

Além disso, um estudo de Papandropoulou e Sinclair, 1974 (Vd. Rios, 2013), demonstra que crianças em idade pré-escolar usam, frequentemente, estratégias semânticas, associando as palavras à extensão ou tamanho da ação ou dos objetos referenciados. Ou seja, as crianças designam como palavras compridas os objetos maiores ou as ações de longa duração e como palavras mais curtas os objetos mais pequenos ou as ações de curta duração. Por exemplo, a palavra *dormir* é entendida como uma ação demorada, enquanto a palavra *desenhar* como uma ação de menor duração. Por essa razão, as crianças consideram que a palavra *dormir* é mais comprida do que a palavra *desenhar*. Por sua vez, um outro estudo, desenvolvido por Karpova (1995), que tinha como principal objetivo estudar a forma como crianças entre os três e os seis anos aprendiam a isolar as palavras de uma frase, concluiu que as crianças passam, essencialmente, por três etapas: na fase inicial, tendem a segmentar as frases em unidades semânticas, isto é, de acordo com o significado das palavras; numa fase posterior, concentram-se apenas nos nomes como palavras e na terceira fase, omitem as preposições e conjugações (Cf. Rios, 2013).

Para diminuir os problemas de identificação da fronteira da palavra, é importante que o educador comece por fazer a divisão de frases muito simples em palavras, aumentando o grau de dificuldade de acordo com o grupo ou a criança.

2.1.2. Consciência silábica

Entende-se por consciência silábica, a habilidade de identificar e manipular as sílabas dentro de uma palavra. A consciência silábica corresponde à primeira forma de reflexão sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, pelo que muitas crianças revelam facilidade em fazer a segmentação e, conseqüentemente, a contagem silábica, mesmo sem terem contacto com este conceito.

As primeiras tentativas de escrita infantis surgem como prova da natureza intuitiva da unidade silábica, pois o número de grafemas que a criança desenha é o mesmo que o número de sílabas da palavra em questão. Essas tentativas manifestam os seguintes tipos:

- Escrita silábica – a criança associa uma letra a cada sílaba, utilizando apenas as letras que conhece. Exemplo disso é, gato – AE;
- Escrita com fonetização – a criança não escreve corretamente, mas vai atrás do som, por exemplo escreve HO para gato;
- Escrita alfabética – a criança escreve com lógica apesar de ter alguns erros, ou seja, kavalu para cavalo³.

Nesta linha de pensamento, percebe-se que, embora a extensão das primeiras produções seja reduzida apenas a uma ou duas sílabas, as crianças produzem formatos silábicos que correspondem a um grupo de sons e não apenas a um som, como é o caso do padrão silábico CV (consoante/vogal) e CVCV (Rios, 2013). Associada à capacidade da consciência fonológica surge, ainda, a identificação, reconstrução e segmentação de palavras a partir de sílabas ou de sons, assim como a manipulação de sílabas ou sons. No que diz respeito à manipulação das sílabas ou sons, as crianças revelam muitas dificuldades na supressão. Por exemplo, quando pedimos para tirar a sílaba do meio da palavra “Guilherme”, as crianças vão continuar a dizer “Guilherme”.

Belvins, 1997, (*apud* Rios, 2013), descreve a seguinte ordem crescente em dificuldade no desempenho das tarefas silábicas: em primeiro lugar, as tarefas de identificação de sílabas ou de sons; em segundo, a reconstrução de palavras a partir de

³ A caracterização das tentativas de escrita infantis foi retirada de um *PowerPoint* projetado numa aula de Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à Escrita, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2016/2017 e é da autoria da professora doutora Maria Helena Horta.

sílabas ou de sons; em terceiro, a segmentação de palavras em sílabas ou em sons; e, por fim, a manipulação (supressão, inserção, substituição) de sílabas ou de sons.

A capacidade de segmentação silábica aparece, segundo a literatura, por volta dos quatro anos de idade, o que indica que crianças com três anos ainda não apresentam este tipo de consciência.

2.1.3. Consciência intrassilábica

A consciência intrassilábica consiste na capacidade de identificação e manipulação de sons que constituem a sílaba. Trata-se de uma capacidade cujo desenvolvimento é mais lento do que o da consciência silábica.

De forma a entender melhor este conceito, Freitas, Alves e Costa (2007) explicam que quando uma criança substitui o grupo consonântico [pr] por p na sílaba *pra* da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (neste caso, *pato*), está a contribuir para o desenvolvimento da sua consciência intrassilábica. Será que os demais processos fonológicos característicos da aquisição da língua materna são também estratégias de desenvolvimento da consciência fonológica? E, em caso afirmativo, são geneticamente programados? Não tenho, de momento, respostas para estas perguntas (e não é neste estudo que as vou encontrar), mas não quis deixar de as expressar aqui. De qualquer modo, é consensual na literatura da especialidade que os ataques complexos (isto é, os grupos consonânticos em posição inicial de sílaba, como por exemplo, *porta* e *prato*, são os aspetos fonológicos mais tardiamente adquiridos (Duarte, 2000).

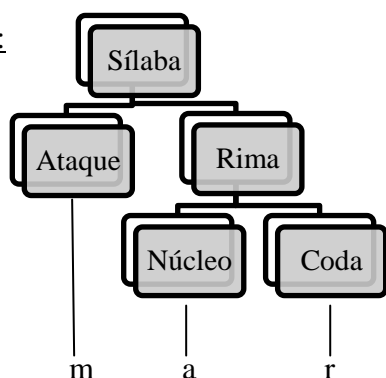
2.1.3.1. Constituintes intrassilábicos

A sílaba é uma unidade hierarquizada e estruturada, sendo os seus constituintes o Ataque, o Núcleo e a Coda isto é, a sílaba ramifica em Ataque e em Rima que, por sua vez, ramifica em Núcleo e Coda⁴. O Ataque pode ser simples (quando é preenchido apenas por um segmento: <va.ca>), complexo (quando é preenchido por dois

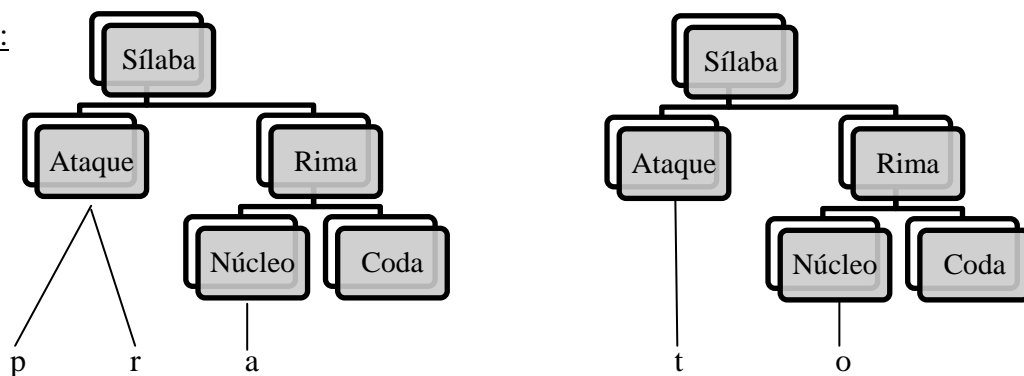
⁴ Não considerarei este assunto em virtude de ele não ter sido objeto específico neste estudo, mas não posso deixar de salientar a sua importância na identificação da consciência fonológica da criança. Para uma explicação mais detalhada da estrutura interna da sílaba, pode consultar Catarina Rios (2013).

segmentos: <pra.to>) ou vazio (por exemplo: _a.pito). A Rima pode ramificar em Núcleo e Coda (como é o caso de <paz>) ou apenas ser constituída pelo núcleo (exemplo disso é a palavra <pá>). A Coda é, portanto, o segmento que ocorre à direita do Núcleo e não é de preenchimento obrigatório (Rios, 2013). Apresento, de seguida, dois exemplos: o primeiro diz respeito a um Ataque simples (mar); o segundo a um Ataque complexo (pra.to).

Exemplo 1:



Exemplo 2:



Para concluir, importa salientar que quando produzimos lentamente uma palavra, a dividimos em pequenos segmentos fonológicos que serão tantos quantas forem as vogais (Cunha & Cintra, 2012). O mesmo acontece com os esquemas que representam os constituintes silábicos, ou seja, a cada sílaba corresponde um esquema. Por isso mesmo, no exemplo 2, é feito um primeiro esquema com a primeira sílaba e um segundo esquema para a segunda.

2.1.4. Consciência fonémica

A consciência fonémica refere-se à capacidade de analisar as palavras, tendo em conta os fonemas que as constituem. É, sem dúvida, uma tarefa com um nível de dificuldade acentuado para crianças em idade pré-escolar. A terapeuta Catarina Rios (2013) afirma que o domínio deste conceito é mais moroso por corresponder ao tipo de consciência que ocupa o topo das escalas de desenvolvimento da consciência fonológica. Os fonemas são unidades abstratas e na oralidade não existem barreiras que nos mostrem, explicitamente, quais os fonemas presentes, visto que estes são coarticulados. Logo, as crianças vão apresentar muitas dificuldades na análise dos fonemas e respetiva separação.

Em suma, rapidamente se entende que crianças com três anos não apresentam esta capacidade, o que indica que as tarefas de identificação de fonemas não são adequadas para esta faixa etária. O que não significa que, na educação pré-escolar, não se possa treinar a identificação dos sons, através de diferentes estratégias. Dou como exemplos, de estratégias de produção e de segmentação propriamente ditas, cantarolar sílabas iniciadas pela mesma consoante e vogais diferente, do tipo fa-fa-fa, fé-fé-fé, fi-fi-fi; no segundo caso, identificar a consoante inicial de sílabas com a mesma vogal (mota, foca, nota, etc.).

Capítulo II – Estudo Empírico

1 – Metodologia

Uma investigação é um processo de estruturação do conhecimento, cujos objetivos visam conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente, isto é, testar alguma teoria de forma a verificar a sua veracidade (Sousa & Baptista, 2016). Neste sentido, com a presente investigação, pretendi verificar e identificar quais as competências fonológicas, isto é, perceção auditiva (discriminação de pares mínimos, reconhecimento de sons não linguísticos e compreensão de situações idênticas) e consciência fonológica (consciências silábica, intrassilábica e fonémica) em que crianças com três anos de idade apresentariam melhores resultados.

Parto dos parâmetros (questão da investigação, objetivos do estudo, tipo de estudo, participantes e apresentação de instrumentos que concebi para a recolha de dados), a seguir tratados individualmente, para apresentar e descrever o trabalho de campo desenvolvido.

A questão de investigação é fundamental num estudo, em particular, por três razões. A primeira assenta na sua exequibilidade, uma vez que tem de poder ser respondida em função dos dados recolhidos. A segunda liga-se à relevância, na medida em que deve ser importante para o atual conhecimento. A terceira relaciona-se com a clareza, pois o resultado deve constituir a resposta a uma pergunta simples de modo a não gerar confusões nem ambiguidades na sua interpretação (Sousa & Baptista, 2016). Os objetivos do estudo indicam a principal intenção de uma investigação. Por esse motivo, é imprescindível que sejam específicos, bem definidos e, previsivelmente, alcançáveis. O tipo de estudo diz respeito ao percurso traçado para uma investigação. Por outras palavras, trata-se de um desenho de estudo que visa dar uma resposta de qualidade, veracidade e fiabilidade a todo o processo.

No caso específico deste tipo de investigação, os participantes são encarados como elementares visto que é através do contributo deste conjunto de indivíduos que é possível recolher as informações necessárias ao desenvolvimento do estudo.

A etapa correspondente à apresentação dos instrumentos (recolha de dados) constitui parte importante do processo de investigação, uma vez que visa obter informações

fiáveis e verídicas, indispensáveis para chegar a resultados e conclusões para o conhecimento atual da sociedade e da comunidade científica.

Espero, assim, que a consolidação destes parâmetros explicita a orientação metodológica e assegure a compreensão do projeto desta investigação.

1.1. Questão da investigação

A faculdade da linguagem é universal mas a sua aquisição e desenvolvimento são condicionados pelo meio social e pelas interações verbais a que a criança assiste e em que participa. Assim, ainda que as etapas de desenvolvimento da linguagem sejam as mesmas para todas as crianças é provável que os marcos que as delimitam apresentem variação consoante os contextos. Por isso, é possível que nem todas tenham feito a aquisição completa da sua língua. A idade dos três anos é uma fase de transição para uma nova etapa do conhecimento linguístico – a consciência fonológica. Porém, será que essa consciência assenta num conhecimento fonológico igual para todas as crianças? Quais os aspetos da consciência fonológica que já se encontram em fase de desenvolvimento?

1.2. Objetivos do estudo

De forma a responder às questões de investigação, delinee os seguintes objetivos:

- Conceber e aplicar instrumentos adequados à identificação das capacidades fonológicas, especificadamente da perceção auditiva (discriminação, reconhecimento e compreensão) e da consciência fonológica (consciências silábica, intrassilábica e fonémica) de crianças com três anos de idade;
- Identificar as capacidades fonológicas em que as crianças apresentam melhores resultados;
- Interpretar os resultados obtidos de acordo com o estado de conhecimentos sobre o assunto.

1.3. Tipo de estudo

Nesta investigação, pretendo estudar o conhecimento e a consciência dos sons num grupo de crianças com três anos de idade, o que justifica o uso do estudo de caso. Este é uma estratégia de investigação que permite explorar um caso (que pode ser um indivíduo, um grupo ou uma organização), onde o investigador consegue recolher informação detalhada, num determinado espaço de tempo (Sousa & Baptista, 2016). São vários os autores que abordam esta estratégia de pesquisa revelando diferentes conhecimentos, porém considero que o mais importante aqui a reter é que este método não só possibilita a evolução da relação entre crianças e investigadora como também encara a criança como um ser holístico capaz de construir o seu próprio conhecimento, respeitando sempre a sua individualidade.

O estudo de caso é frequentemente referido como permitindo estudar o objecto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjectividade do investigador (Meirinhos & Osório, 2010).

A definição da questão-problema, assim como dos objetivos, remetem para um paradigma de investigação misto, pois este estudo, tal como os autores referidos mencionam, também inclui procedimentos de tipo quantitativo e qualitativo.

Segundo Sousa e Baptista (2016), a investigação quantitativa integra-se numa filosofia positivista e visa a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Neste método, os instrumentos concebidos para a recolha de dados são previamente estruturados, com o intuito de se obterem resultados confiáveis. Dessa forma, o presente estudo assenta no tipo quantitativo, na medida em que os instrumentos aplicados foram pré-definidos. Além disso, através da sua aplicação desenvolveu-se o tratamento estatístico dos dados recolhidos. No entanto, é de salientar, desde já, que o tratamento dos dados quantitativos não se cingiu apenas a este tipo de método, visto que realizei a análise dos mesmos e a sua interpretação recorrendo à descrição, ou seja, ao paradigma qualitativo.

A investigação qualitativa é, a meu ver, caracterizada pelo seu cariz descritivo e pelo papel fundamental que o investigador assume na recolha de dados. Como explicam as autoras anteriormente referidas, este tipo de investigação é indutivo e descritivo, centrando-se na compreensão e desenvolvimento de conceitos e ideias a partir de

padrões encontrados nos dados. A observação, direta e/ou indireta, também tem grande importância num estudo qualitativo. O primeiro caso acontece quando o investigador procede diretamente à recolha de dados, interagindo com os participantes. No segundo caso, o sujeito observado intervém nas respostas às questões que lhe são formadas pelo investigador (Quivy & Campenhoudt, 2005). Assim sendo, também se justifica a utilização do método qualitativo nesta investigação. Através da observação indireta fui capaz de reagir e até de ajustar, posteriormente, determinados instrumentos que se revelaram fundamentais no decorrer do estudo. Posso ainda afirmar que desempenhei um papel imprescindível na recolha de dados, sendo que a interação com o objeto de estudo foi constante. Embora se pretendesse testar o conhecimento e a consciência dos sons do público-alvo apenas segundo a literatura, considero que o recurso à própria interpretação possibilitaram a compreensão de acontecimentos a partir da análise dos dados recolhidos.

Para terminar, gostaria de sublinhar que a correlação entre ambos os métodos visou o controlo e a validação das variáveis em estudo.

1.4. Participantes

Para a realização deste estudo foi utilizada uma amostragem aleatória simples num jardim de infância, no distrito de Faro. A amostra era constituída por doze crianças, com três anos de idade. Dos doze participantes, seis eram do sexo feminino e outros seis do sexo masculino. Para garantir a confidencialidade e privacidade no decorrer da investigação, atribuí um nome fictício a cada criança. A par disso, fiz uma breve caracterização individual de cada uma, como é possível observar de seguida, de acordo com as opiniões e informações fornecidas pelos Encarregados de Educação, através de um inquérito produzido para esse mesmo efeito (Cf. Apêndice I).

Nome fictício	Breve caracterização individual
Bruno	É uma criança bastante dinâmica, curiosa e interessada. Gosta muito de conversar sobre diferentes temáticas quer com crianças quer com adultos. Gosta de ouvir e contar histórias.
Dora	Trata-se de uma criança calma, tímida mas muito curiosa e que gosta de se manter a par das situações. Conversa muito bem com adultos e crianças quando estabelece uma relação de confiança e bem-estar.
Filipe	É um menino que faz perguntas constantemente e dá opiniões sobre o que considera estar correto. Conversa muito e em todas as circunstâncias com o seu irmão. Quando se sente mais ansioso, gagueja; porém, se dermos o tempo de que necessita, estrutura e verbaliza corretamente as palavras e frases.
Francisca	É uma criança que gosta de conversar e brincar com os seus amigos. É dinâmica e bem-disposta.
Isabel	É uma criança calma, tímida e pouco conversadora, pois fala apenas com quem já tem alguma confiança e se sente à vontade. Gosta muito de brincar ao faz-de-conta, ouvir e contar histórias e conversar com os amigos sobre os desenhos animados.
Isadora	Trata-se de uma criança tímida mas muito empenhada nos seus trabalhos. Conversa muito e sobre várias coisas mas apenas com pessoas com quem se sente à vontade e com confiança. Adora ouvir histórias e brincar ao jogo simbólico (em particular, pais e filhos).
José	Trata-se de um menino que tem o hábito de questionar e comentar tudo o que o rodeia. Interage muito com os irmãos, pais e amigos. Por norma, conversa com os seus amigos sobre as brincadeiras no jardim de infância.
Juliana	É uma criança muito dinâmica, curiosa e conversadora pois fala muito com adultos e crianças. Gosta de abordar várias temáticas e mostra interesse em aprender sobre novos assuntos.
Manuel	Trata-se de uma criança tímida e introvertida que costuma manter o silêncio quando é questionada. Porém, é um menino muito meigo que demonstra interesse e empenho nos trabalhos que desenvolve.
Marcelo	É um menino curioso, atento, dinâmico, sensível e conversador. Gosta de saber e perceber tudo o que o rodeia. Faz muitas perguntas e estabelece facilmente contacto com crianças e adultos.
Mariana	É uma menina que gosta muito de conversar com os seus amigos e adultos da sala. Expressa-se bem e faz muitas perguntas sobre os temas que lhe interessam e o mundo em seu redor.
Sebastião	É uma criança que se interessa por tudo o que está à sua volta. Encontra-se claramente na fase dos “Porquês?”, sendo que não se contenta com o “porque sim”. Conversa e questiona bastante o seu irmão mais velho sobre vários temas. Gosta de ouvir histórias.

Quadro 2.1 – Breve caracterização das crianças participantes no estudo

Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa e tiveram autorização dos seus Encarregados de Educação para participarem na investigação. Foi-lhes, para isso, entregue um documento (Vd. Apêndice II) que continha informação sobre o objetivo do

presente estudo e que solicitava a autorização para filmar e fotografar os seus educandos, garantindo, naturalmente, o sigilo da sua identidade.

1.5. Apresentação dos instrumentos

Os instrumentos divulgados na literatura para avaliar o conhecimento e a consciência dos sons das crianças destinam-se a idades a partir dos quatro anos, altura em que muitas delas demonstram sensibilidade às regras fonológicas da língua (Sim-Sim, 1998). Sendo um dos objetivos deste estudo verificar o que é que se passa a esse nível aos três anos, não encontrei materiais adequados à recolha de dados para esta idade. Por isso, os instrumentos, a seguir apresentados tiveram de ser concebidos por mim. Operacionalizei a sua elaboração em função das componentes que queria analisar, nomeadamente a perceção auditiva, que abrangeu a discriminação de pares mínimos, o reconhecimento de sons não linguísticos e a compreensão verbal de situações descritas em frases idênticas, e a consciência fonológica que abarcou as consciências silábica, intrassilábica e fonémica.

1.5.1. Perceção auditiva

A perceção auditiva é o processo que permite detetar diferentes estímulos sonoros. Nesta, identificam-se algumas habilidades que considere importantes testar, nomeadamente a discriminação de pares mínimos, o reconhecimento de sons não linguísticos e a compreensão verbal de situações descritas em frases idênticas.

A discriminação auditiva é, como já se sabe, a capacidade de diferenciar dois ou mais sons. Segundo Rios (2013), trata-se de uma capacidade natural, visível nas crianças desde o seu nascimento, através das suas reações a sons e a variações da voz. A voz humana é a fonte de estimulação sonora que contém o maior potencial de informação, o que poderá explicar a preferência da voz humana e dos sons que a integram (Sim-Sim, 1998). Entende-se, por isso, que esta capacidade envolve a receção e a interpretação de estímulos sonoros a partir da audição.

O reconhecimento é capacidade de identificar o som e, posteriormente classificar ou nomear aquilo que ouviu (Fornazari, 2009). Esta habilidade representa o início da

compreensão pois é importante que a criança seja capaz de discriminar e reconhecer os sons para conseguir estabelecer relação entre os estímulos sonoros e o meio circundante, que pressupõe a construção do seu próprio conhecimento e envolve a atenção e a memória.

A compreensão é um processo complexo e, por isso merece um maior destaque, sendo que envolve a capacidade de descodificar e interpretar uma cadeia de sons de acordo com as regras de uma determinada língua. Sim-Sim (1998) explica que a primeira etapa da compreensão é a percepção da fala (ou seja, o processo de transformação de sons em fala) e a segunda é a segmentação da cadeia sonora, que visa a descodificação da mensagem. Estas etapas implicam um bom conhecimento das regras específicas do sistema linguístico no que diz respeito ao uso da língua e, ainda, uma gestão adequada dos recursos cognitivos que suportam o processamento da informação (Costa, s.d.).

O desenvolvimento da compreensão verbal implica ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem. Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.37).

A compreensão é uma competência relevante no desenvolvimento da criança e na construção do seu conhecimento nas diferentes áreas do saber. Segundo Costa (s.d.), a compreensão é apoiada pelas capacidades percetivas de reconhecimento rápido da fala, de atenção e de memória, que permitem identificar, seleccionar e integrar a informação importante para a interpretação final, ou seja, para a descodificação da mensagem. Logo, o conjunto das três habilidades referidas são essenciais na educação de infância, pois contribuem não só para o desenvolvimento da comunicação social entre as crianças e os adultos, mas também para a partilha e troca de informações cruciais às suas aprendizagens.

Para concluir, a produção inteligível dos sons só é possível se a criança ouvir, distinguir e reconhecer explicitamente os diferentes estímulos sonoros da sua língua, sejam estes linguísticos ou não linguísticos. Além disso, a percepção auditiva é fundamental na compreensão pois relembro que se trata do primeiro passo na cadeia de processamento da linguagem oral, e que já foi explicado no presente trabalho.

Para testar esta habilidade, criei três instrumentos: *Discriminação de pares mínimos*, *Sons do ambiente* e *Compreensão frásica*. Apresentarei, de seguida e de forma individual, cada um deles.

1.5.1.1. Discriminação de pares mínimos

Descrição do instrumento

Para este instrumento, elaborei vinte cartões plastificados, com imagens retiradas da *internet* e que sabia, à partida, que eram conceitos identificados por crianças desta faixa etária. Cada cartão continha uma imagem que representava um objeto, animal ou partes do corpo humano. Os cartões foram agrupados dois a dois, em função da semelhança dos sons que formavam as palavras, também representadas pelas imagens. Essas palavras constituíam as legendas dos cartões. As legendas foram incluídas nos cartões para as imagens serem sempre descritas da mesma forma pela investigadora e não haver enganos na produção dos pares mínimos (recordo que se trata de duas palavras que se diferenciam apenas num fonema que ocupa a mesma posição). Assim, através de cada par de cartões, a discriminação auditiva foi testada a partir da comparação entre pares mínimos. Como explica Duarte (2000), a substituição de um segmento por outro (**bata/pata**), provoca uma alteração do significado, o que indica e prova que os fonemas /b/ e /p/ desempenham funções fonológicas diferentes no Português Europeu.

Importa agora nomear os pares mínimos apresentados às crianças, no caso, *bata/pata*; *pato/gato*; *vaca/faca*; *rolha/folha*; *torta/porta*; *sapo/saco*; *sola/cola*; *dente/pente*; *bota/mota*; *bola/mola*, como mostram as figuras seguintes.



Figura 2.1 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /b/ - /p/



Figura 2.2 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /g/ - /p/

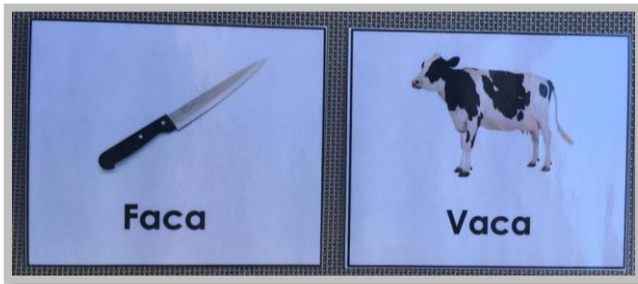


Figura 2.3 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /f/ - /v/



Figura 2.4 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /f/ - /R/

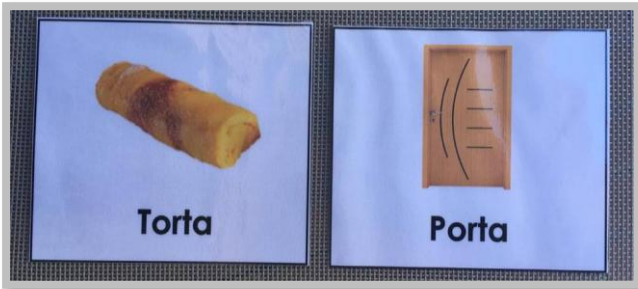


Figura 2.5 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /t/ - /p/



Figura 2.6 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /k/ - /p/



Figura 2.7 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /s/ - /k/

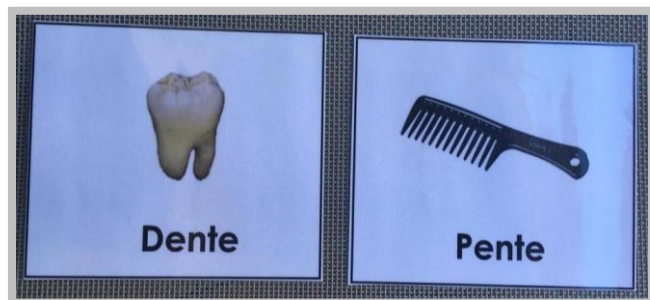


Figura 2.8 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /d/ - /p/



Figura 2.9 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /m/ - /b/



Figura 2.10 – Pares mínimos: comutação dos fonemas /m/ - /b/

Apresentados os cartões relativos a este instrumento, é fundamental rever as consoantes do Português Europeu (Cf. p.14) pois, apresento de seguida os quadros com os pares mínimos e os fonemas comutados (substituição de um segmento fonológico por outro).

Consoantes	Pares mínimos	Fonemas comutados
Oclusivas	bata/pata	/b/ - /p/
	pato/gato	/p/ - /g/
	sapo/saco	/p/ - /k/
	torta/porta	/t/ - /p/
	dente/pente	/d/ - /p/
Fricativas	vaca/faca	/v/ - /f/
Nasais	_____	_____
Laterais	_____	_____
Vibrantes	_____	_____

Quadro 2.2 – Pares mínimos com consoantes pertencentes à mesma classe

Duarte (2000) considera que a troca de segmentos deve ser feita apenas no âmbito da mesma classe natural e, embora, tenha feito a maioria dos pares mínimos segundo esse critério, também elaborei pares mínimos com consoantes pertencentes a classes diferentes, como se pode ver no quadro seguinte:

Consoantes	Pares mínimos	Fonemas comutados
fricativa + oclusiva	sola/cola	/s/ - /k/
vibrante + fricativa	rolha/folha	/R/ - /f/
oclusiva + nasal	bota/mota ; bola/mola	/b/ - /m/

Quadro 2.3 – Pares mínimos com consoantes pertencentes a classes diferentes

Como se pode observar, não apliquei este instrumento a nível da comutação de consoantes nasais, laterais e vibrantes, embora elas estivessem representadas nas palavras referidas no quadro 2.3.

Quanto à classe das palavras, verifica-se que as palavras que constituem o instrumento são nomes dissilábicos com a estrutura CV.

O processo de comutação em pares mínimos permitiu determinar, com rigor, quais os sons da fala reconhecidos pelas crianças. Por isso, o principal objetivo deste instrumento era a seleção e identificação de pares mínimos. A partir da comparação

entre palavras que se diferenciavam apenas num som, pretendia verificar quais os fonemas que as crianças distinguíam. A pergunta formulada para este instrumento foi: Qual foi a palavra que ouviste?

Aplicação na recolha de dados

O presente instrumento foi aplicado tendo em conta as etapas seguintes:

Etapas de aplicação do instrumento	Objetivos
1. Explicação do instrumento (jogo)	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o gosto pelo jogo • Apresentar as diferentes etapas do jogo
2. Apresentação de cada par mínimo às crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o contacto com as diferentes imagens
3. Exploração livre, por parte das crianças, de ambas as imagens	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver as crianças no jogo • Promover o sentido de observação e identificação das diferentes imagens
4. Questionamento sobre o que se encontra em cada imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver vocabulário, a partir do conhecimento e nomeação das diferentes imagens
5. Escolha, por parte das crianças, do cartão, em cada par mínimo	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento da memória e da capacidade auditiva • Verificar a capacidade de diferenciar dois sons

Quadro 2.4 – Etapas de aplicação do instrumento *Discriminação de pares mínimos*

Para a recolha destes dados, elaborei uma folha de registo (figura 2.11⁵) para cada criança. Esta permitiu-me apontar as respostas das crianças e fazer algumas observações. Organizei-a em três colunas. A primeira continha os diferentes pares mínimos descritos. A segunda servia para registar as respostas das crianças (no caso, a discriminação ou não dos pares mínimos). E, por fim, a terceira, intitulada «observações», visava o registo dos comportamentos (verbais e não verbais) das crianças no decorrer da aplicação do instrumento, para efeitos de análise qualitativa.

⁵ As folhas de registo a seguir nomeadas assemelham-se a esta no que concerne à sua organização. Por esse motivo, as restantes encontram-se em apêndice, servindo esta de exemplo no presente capítulo.

Discriminação de pares mínimos

Nome da criança: _____

Data: _____

Pares mínimos	Discrimina/Não discrimina	Observações
bata/pata		
pato/gato		
vaca/faca		
rolha/folha		
torta/porta		
sapo/saco		
sola/cola		
dente/pente		
bota/mota		
bola/mola		

Figura 2.11 – Folha de registo: *Discriminação de pares mínimos*

1.5.1.2. Reconhecimento de sons não linguísticos – Sons do ambiente

Descrição do instrumento

Para a elaboração deste instrumento, criei uma aplicação informática (*pendrive*⁶) com sons recolhidos no canal *youtube* e compilei-os, de acordo com a sua categoria, em: sons (vozes) de animais; sons de meios de transporte; sons dos fenómenos da natureza.

A primeira categoria correspondia às vozes dos animais, isto é, *burro, cão, cavalo, galinha, galo, gato, ovelha, pato, porco* e *vaca*.

Os sons dos meios de transporte eram compostos por oito estímulos sonoros diferentes, *avioneta, buzina de navio, comboio, mota, motor de carro, sirene de ambulância, sirene de bombeiros* e *sirene de polícia*.

Para os sons da natureza, escolhi apenas quatro que considere estarem intimamente ligados ao mundo e vivências das crianças, nomeadamente, os da *água, chuva, rebentamento de ondas* e *vento*.

O reconhecimento dos sons do ambiente permitiu testar a capacidade que cada criança revelava ao identificar e, posteriormente classificar ou nomear aquilo que ouviu.

⁶ Todos os sons encontram-se gravados no CD cujo título é *Apêndices áudio – Sons do ambiente*

Por esse motivo, este instrumento tinha como principal objetivo levar as crianças a escutarem e a reconhecerem, em cada categoria, os diferentes sons não linguísticos. A pergunta formulada para este instrumento foi: Qual é o som que estás a ouvir?

Aplicação na recolha de dados

Este instrumento foi aplicado em duas etapas, uma primeira destinada à explicação e a segunda à participação, de acordo com os objetivos enunciados.

Etapas de aplicação do instrumento	Objetivos
1. Explicação do instrumento (jogo)	<ul style="list-style-type: none">• Proporcionar o gosto pelo jogo• Promover a interação criança-adulto• Estabelecer um clima de confiança, para a criança não sentir medo nem vergonha se não souber a resposta
2. Discriminação, por parte das crianças, dos diferentes sons a partir do uso da <i>pendrive</i> no computador	<ul style="list-style-type: none">• Envolver as crianças no jogo• Desenvolver vocabulário, a partir da identificação dos sons não linguísticos• Desenvolver a capacidade auditiva e de concentração• Verificar a capacidade de classificar ou nomear o que ouviu

Quadro 2.5 – Etapas de aplicação do instrumento *Sons do ambiente*

Face à aplicação deste instrumento, surgiu a necessidade de desenvolver uma pequena atividade em função da categoria dos sons (vozes de animais), que visava perceber se as crianças conheciam os animais cujas vozes não tinham identificado. Para o efeito, retirei, da *internet*, imagens reais dos animais cujas vozes não foram reconhecidas (Vd. figura 2.12) e solicitei às crianças em causa que as identificassem.



Figura 2.12 – Animais cujas vozes não foram identificadas

Para a recolha destes dados, elaborei folhas de registo para cada criança (Cf. ap. III e IV). Estas permitiram-me, tal como na anterior, apontar as respostas das crianças e fazer algumas observações. Organizei-as, também, em três colunas. A primeira continha os nomes dos animais, dos meios de transporte e dos fenómenos da natureza que podiam ser escutados através da *pendrive*. A segunda servia para registar as respostas das crianças (no caso, o reconhecimento ou não reconhecimento dos sons). E, por fim, a terceira, intitulada «observações», visava o apontamento dos comportamentos (verbais e não verbais) das crianças, no decorrer da aplicação do instrumento, para efeitos de análise qualitativa. Para a identificação dos animais, o registo foi realizado do mesmo modo, note-se que na primeira coluna se encontravam apenas os nomes dos animais cujas vozes não foram reconhecidas.

1.5.1.3. Compreensão frásica

Descrição do instrumento

Para testar a capacidade da compreensão, elaborei quinze cartões plastificados, com imagens reais retiradas da *internet*. Cada cartão tinha uma imagem que representava um animal, pessoa ou objeto, em estados, processos ou atividades semelhantes. A descrição desses estados, processos ou atividades constituía a legenda do cartão.

As legendas, que foram incluídas nos cartões para as imagens serem descritas pela inquiridora sempre da mesma maneira, são constituídas por frases com um número de palavras e características morfossintáticas diferentes. Os cartões foram, por isso,

agrupados consoante a semelhança de estados, processos e atividades representados pelas construções sintáticas que os legendavam. Através de cada conjunto, a compreensão verbal foi observada a diferentes níveis: concordância nominal em género (masculino/feminino) e número (singular/plural) e concordância verbal (em pessoa e número), conhecimento da estrutura frásica e atributos dos animais, pessoas ou objetos referidos nas frases.

Os estados foram descritos através de predicadores (isto é, os núcleos de predicação) nomino-adjetivais (*A caixa é castanha e está aberta*) e verbais simples com verbo intransitivo (*A ovelha dorme*); as atividades através de predicadores verbais simples com diferentes estruturas argumentais (*A Alice lava as mãos; O menino gosta de pintar*) e os processos através de predicadores verbais complexos (*Os meninos estão a comer o gelado*).

A escolha das frases obedeceu a critérios de natureza psicolinguística (isto é, cognitiva) e pragmática, esta última dizendo respeito aos usos adequados da língua. Tendo em conta o primeiro critério, apenas foram consideradas frases complexas coordenadas, pois as subordinadas são de aquisição mais tardia. Quanto ao segundo, o objetivo não foi o de interpretar o que se queria dizer, mas sim o que se dizia com as frases. Como o que se diz consiste no produto dos atos de referir (identificar entidades, isto é, coisas, animais, pessoas e conceitos) e de predicar (dizer algo acerca dessas entidades), foram escolhidas frases com diferentes tipos de padrões (isto é, estruturas) (Cf. pp.19-20).

Após isto, importa descrever cada conjunto, composto por três cartões. O primeiro é formado por uma imagem de um cachorro, o segundo por uma de um gato e o terceiro por uma de uma ovelha, todos a dormir. A legenda deste conjunto consistia, portanto, na seguinte frase: *O cão (O gato/A ovelha) dorme*, o que é possível observar na imagem seguinte.



Figura 2.13 – Situação idêntica 1

No que diz respeito à estrutura semântica, este conjunto era formado por um predicador verbal simples monovalente que descrevia um estado. O complemento é externo, portanto, com a função sintática de sujeito. O sujeito é simples, pois o referente é uma única entidade. Veja-se no seguinte exemplo:

Exemplo: $\underbrace{\text{O cão}}_{\text{SUJ}} \underbrace{\text{dorme.}}_{\text{Verbo}}$
 Predicador verbal
 simples monovalente

O segundo conjunto era composto por uma imagem com a Alice a lavar a cabeça, outra a lavar os pés e ainda outra a lavar as mãos. As legendas deste conjunto consistiam, então, na frase: *A Alice lava a cabeça/as mãos/os pés.*



Figura 2.14 – Situação idêntica 2

Este conjunto tinha um predicador verbal simples bivalente que descrevia uma ação. É bivalente porque apresenta sujeito e um complemento direto, como é possível ver no exemplo seguinte. Além disso, estes cartões também trabalharam as relações semânticas de inclusão (parte-todo) pois a cabeça, as mãos e os pés fazem parte do nosso corpo

humano. Assim, a cabeça, as mãos e os pés são chamados de merónimos, termo que denota uma parte, e ao corpo humano dá-se o nome de holónimo, termo que se refere ao todo (Lopes & Rio-Torto, 2007).

Exemplo: $\underbrace{A \text{ Alice}}_{\text{SUJ}} \underbrace{\text{lava}}_{\text{Verbo}} \underbrace{\text{os pés.}}_{\text{CD}}$
 Predicador verbal simples
 bivalente

O terceiro conjunto apresentava uma imagem com um menino a pintar, uma outra em a brincar e outra a escrever. As frases deste conjunto foram: O menino gosta de escrever/pintar/brincar.



Figura 2.15 –Situação idêntica 3

As frases do conjunto referido são formadas por um predicador verbal simples bivalente, pois apresentava como funções sintáticas, o sujeito e o complemento oblíquo.

Exemplo: $\underbrace{O \text{ menino}}_{\text{SUJ}} \underbrace{\text{gosta}}_{\text{Verbo}} \underbrace{\text{de pintar.}}_{\text{COBL}}$
 Predicador verbal simples
 bivalente

O quarto conjunto contava com imagens em que um menino/menina/meninos está/estão a comer o gelado. As legendas foram, então, as seguintes: O menino está a comer o gelado / A menina está a comer o gelado / Os meninos estão comer o gelado.

Etapas de aplicação do instrumento	Objetivos
1. Explicação do instrumento (jogo)	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o gosto pelo jogo • Apresentar as diferentes etapas do jogo • Promover a interação criança-adulto
2. Apresentação de cada conjunto de três cartões às crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o contacto com as diferentes imagens
3. Exploração livre, por parte das crianças, das três imagens	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver as crianças no jogo • Promover o sentido de observação e identificação das diferentes imagens
4. Questionamento sobre o que se encontra em cada imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o conhecimento e interpretação das diferentes características presentes nas imagens • Desenvolver vocabulário
5. Leitura das três legendas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade auditiva e de concentração
6. Escolha do cartão, por parte das crianças, com a situação descrita por mim	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento de organização e memória da situação descrita • Testar e verificar a capacidade de compreensão

Quadro 2.6 – Etapas de aplicação do instrumento *Compreensão frásica*

Para a recolha destes dados, elaborei uma folha de registo (Cf. Apêndice V) para cada criança. Esta permitiu-me apontar as respostas das crianças e fazer algumas observações. Organizei-a, tal como às anteriores, em três colunas, consoante o pretendido.

1.5.2. Consciência fonológica

Como já foi mencionado, a consciência fonológica envolve a capacidade de identificar e manipular explicitamente as estruturas fonológicas de uma língua. Segundo Sim-Sim (1998), por volta dos trinta e seis meses, a criança já consegue discriminar todos os sons da sua língua materna. A partir dessa idade, isto é, ao longo da idade pré-escolar, começa a demonstrar sensibilidade às regras fonológicas da língua. Aos três

anos assiste-se, portanto, a uma nova etapa de mudança que corresponde a um conhecimento linguístico implícito e automático, a consciência fonológica. Este conhecimento implícito vai evoluindo ao longo do percurso linguístico de cada criança, até se caracterizar por um conhecimento voluntário, consciente e refletido da estrutura fonológica do oral (Rios, 2013).

Para testar o desenvolvimento da consciência fonológica, preparei quatro instrumentos: *Sons consonânticos e sílabas associadas*; *Sílabas iniciais e finais*; *Palavras, sílabas e sons*; *Sons e palavras*. Apresentarei de seguida, cada um deles. Gostaria, antes de avançar, de salientar que não operacionalizei instrumentos para a consciência da palavra porque o trabalho de campo se desenvolveu exclusivamente em função do conhecimento e da consciência que as crianças apresentavam relativamente aos sons.

1.5.2.1. Sons consonânticos e sílabas associadas

Descrição do instrumento

Este instrumento apresentou duas fases, uma primeira correspondente à identificação da consoante, a segunda à identificação da sílaba, ambas em posição inicial de palavra.

1ª fase

Para a primeira fase, procurei imagens que as crianças desta faixa etária conseguissem identificar e que as respetivas palavras fossem dissilábicas (*pa-to*) e trissilábicas (*pi-ra-ta*), sendo esses os únicos critérios que tive em consideração. Após isso, elaborei vinte e quatro cartões com imagens retiradas da *internet*. Cada cartão tinha uma imagem, e respetiva legenda, que representava um animal, objeto ou partes do corpo humano.

Os cartões foram agrupados em conjuntos de três e de forma aleatória, apenas com a condição de as legendas não repetirem as consoantes em posição inicial de palavra. Surgiram, desse modo, os seguintes conjuntos: *vaca/bolo/pato*; *vela/bola/dedo*; *pirata/faca/mola*; *tesoura/dado/foca*; *bebé/vaca/mota*; *veado/dado/folha*; *tesoura/pata/bola*; *mola/bebé/gato*, como se pode ver nas figuras seguintes.



Figura 2.18 – Discriminação de sons consonânticos: [v], [b] e [p]



Figura 2.19 – Discriminação de sons consonânticos: [v], [b] e [d]



Figura 2.20 – Discriminação de sons consonânticos: [p], [f] e [m]



Figura 2.21 – Discriminação de sons consonânticos: [t], [d] e [f]



Figura 2.22 – Discriminação de sons consonânticos: [b], [v] e [m]



Figura 2.23 – Discriminação de sons consonânticos: [v], [d] e [f]



Figura 2.24 – Discriminação de sons consonânticos: [t], [p] e [b]



Figura 2.25 – Discriminação de sons consonânticos: [m], [b] e [g]

Através de cada conjunto, a componente da consciência fonológica foi observada a nível da identificação dos sons (nesta fase, a nível das consoantes).

Quanto à classe das palavras, verifica-se que todas as palavras utilizadas neste instrumento são nomes. Relativamente ao número de sílabas, o instrumento já integra, como referido, palavras dissilábicas (*bo-la*) e trissilábicas (*ve-a-do*).

Sabe-se que, por volta dos trinta e seis meses, idade que aqui é objeto de estudo, o processo de discriminação já deverá estar terminado, o que indica o reconhecimento de todos os sons da língua materna. Assim, este instrumento tinha como principal objetivo levar as crianças a pensarem e a identificarem, num conjunto de três cartões, o som em posição inicial da palavra que a inquiridora verbalizava. O domínio da concentração e desenvolvimento da linguagem também foram testados. A pergunta formulada para este instrumento foi: Qual é o cartão que começa com este som ([b]; [d]; [f]; [g]; [m]; [p]; [t] e [v])?

2ª fase

Para a segunda fase deste instrumento tive de fazer uma seleção e, posteriormente, uma escolha ponderada das imagens pois era necessário ter em conta alguns critérios:

- Escolher imagens, cujos conceitos fossem familiares para as crianças;
- Encontrar imagens, cujas palavras tivessem, como sílaba inicial, consoantes diferentes, mas vogais idênticas;
- Recorrer aos cartões que se iniciavam com as consoantes [b]; [d]; [f]; [g]; [m]; [p]; [t] e [v] e que pertenciam à primeira fase;
- Juntar aos cartões referidos no ponto anterior, outros dois com consoantes diferentes, mas vogais idênticas e formar conjuntos de três cartões, com o objetivo de obter, em cada conjunto, sílabas iniciais semelhantes.

Considerados os critérios, elaborei dezoito cartões plastificados, com imagens retiradas da *internet*. Cada cartão tinha uma imagem e respetiva legenda, que representava um objeto, animal ou alimento e cada conjunto apresentava três imagens cujas legendas se iniciavam com consoantes diferentes mas vogais idênticas, isto é, cada conjunto iniciava-se por sílabas com a mesma Rima (mais especificamente, Núcleo). Um dos cartões de cada conjunto correspondia sempre a um cartão cuja consoante tinha sido solicitada na fase anterior. Portanto, os conjuntos produzidos foram: *mota/nota/foca*; *gato/pato/dado*; *bola/cola/mola*; *vaca/faca/pata*; *tesoura/pedal/cebolas*; *pirata/tigela/dinossauro* (Vd. figuras seguintes). Para a identificação das sílabas [mɔ] e [fɔ] utilizei o conjunto *mota/nota/foca* e para as sílabas

[ga] e [da] utilizei o conjunto *gato/pato/dado*. Às sílabas chamei “bocadinhos”, com o objetivo de as crianças compreenderem melhor o que era pedido.



Figura 2.26 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [mɔ], [nɔ] e [fɔ]



Figura 2.27 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [ga], [pa] e [da]



Figura 2.28 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [bɔ], [mɔ] e [kɔ]



Figura 2.29 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [va], [fa] e [pa]



Figura 2.30 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [ti], [pi] e [si]



Figura 2.31 – Identificação de sílabas em posição inicial de palavra: [pi], [ti] e [di]

Logo, através de cada conjunto, a consciência fonológica foi observada a nível da identificação dos sons (nesta fase, a nível das sílabas iniciais, isto é, consoante e vogal).

Quanto à classe das palavras, verifica-se que todas as palavras utilizadas neste instrumento são substantivos. Relativamente ao número de sílabas, o instrumento integra palavras dissilábicas (*fo-ca*), trissilábicas (*pi-ra-ta*) e também polissilábicas (*di-nos-sau-ro*). De notar que, no decorrer da aplicação dos instrumentos, aumentei, gradualmente, o número de sílabas nas palavras, seguindo, assim, uma ordem crescente de dificuldade.

Esta fase surgiu essencialmente da necessidade de entender se as crianças revelavam resultados semelhantes ou díspares quando lhes era pedido apenas a identificação da consoante e, posteriormente, a identificação da mesma consoante, mas associada a uma vogal. Por isso mesmo, este instrumento tinha como principal objetivo levar as crianças a pensarem e a identificarem, num conjunto de três cartões, as sílabas em posição inicial da palavra que a inquiridora verbalizava, e que estavam diretamente relacionadas com as consoantes solicitadas na primeira fase. O domínio da concentração e desenvolvimento da linguagem eram também aqui testados. A pergunta formulada para

este instrumento foi: Qual é o cartão que começa com este “bocadinho” [mɔ] (ou [ga], [pi], [fɔ], [ti], [va], [da], [bɔ])?

Aplicação na recolha de dados

As duas fases que compõem este instrumento foram aplicadas tendo em conta as cinco etapas seguintes:

Etapas de aplicação do instrumento	Objetivos
1. Explicação do instrumento (jogo)	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o gosto pelo jogo • Apresentar as diferentes etapas do jogo
2. Apresentação de cada conjunto de três cartões às crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o contacto com as diferentes imagens
3. Exploração livre, por parte das crianças, das três imagens	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver as crianças no jogo • Promover o sentido de observação e identificação das diferentes imagens
4. Questionamento sobre o que se encontra em cada imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver vocabulário a partir do conhecimento e nomeação das diferentes imagens
5. 1ª fase - Escolha do cartão, por parte das crianças, cuja palavra/imagem se inicia com a consoante pretendida 2ª fase - Escolha do cartão, por parte das crianças, cuja palavra/imagem se inicia com o “bocadinho” pretendido	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade auditiva e de concentração, identificando o som ou “bocadinho” verbalizados • Verificar o desenvolvimento do processo da identificação dos sons (consoante ; consoante + vogal)

Quadro 2.7 – Etapas de aplicação do instrumento *Sons consonânticos e sílabas associadas*

Para a recolha dos dados, elaborei, em cada fase, uma folha de registo (Vd. Apêndice VI) para cada criança. Estas permitiram-me apontar as respostas das crianças e fazer algumas observações. Organizei-as em três colunas, tal como no registo das recolhas precedentes. Na segunda fase, a folha de registo era idêntica, apenas alterei os conjuntos de palavras presentes na primeira coluna.

1.5.2.2. Sílabas iniciais e finais

Descrição do instrumento

O treino de manipulação silábica (neste caso, silabação) em idade pré-escolar permite aumentar o desempenho da criança a nível cognitivo e linguístico, no entanto é elementar respeitar as suas capacidades e características individuais.

Este instrumento também apresentou duas fases: identificação de sílabas em posição inicial de palavra e identificação de sílabas em posição final de palavra. Para ambas as fases utilizei os cartões que elaborei para a primeira fase do instrumento anterior, *Sons consonânticos e sílabas*, por duas razões. A primeira porque as crianças já estavam familiarizadas com os cartões e respetivas imagens; a segunda porque já existia uma variedade grande de cartões e, como tal, não senti a necessidade de criar outros.

1ª fase

A primeira fase, identificação de sílabas iniciais, contou com os seguintes conjuntos de cartões: *vaca/bolo/pato; vela/bola/dedo; pirata/faca/mola; tesoura/dado/foca; bebé/vaca/mota; veado/dado/folha; tesoura/pata/bola; mola/bebé/gato* (Vd. pp. 49-50). Dentro de cada conjunto, pensei quais seriam as sílabas, em posição inicial de palavra, que iria solicitar. Após alguma ponderação, decidi pedir os “bocadinhos” [mɔ], [bɔ], [fɔ], [va], [da], [ga], [pi], [tɨ], também verbalizados no instrumento anterior. Esta decisão baseou-se na curiosidade pessoal em perceber quais os resultados que as crianças apresentariam face às mesmas sílabas, mas em conjuntos diferentes.

Portanto, através da identificação das sílabas iniciais em cada conjunto, foi possível perceber as capacidades e dificuldades das crianças. Por esse motivo, o principal objetivo da primeira fase deste instrumento foi levar as crianças a pensarem e a identificarem, num conjunto de três cartões, as sílabas em posição inicial da palavra que a inquiridora verbalizava. O domínio da concentração e desenvolvimento da linguagem também foram testados. A pergunta formulada para este instrumento foi: Qual é o cartão que começa com o “bocadinho” [mɔ] (ou [ga], [pi], [fɔ], [tɨ], [va], [da], [bɔ])?

2ª fase

Como já foi referido, para esta fase também utilizei os cartões da primeira fase da aplicação do instrumento *Sons consonânticos e sílabas associadas*, porém foi necessária

uma pequena alteração em dois conjuntos. Quando os organizei verifiquei que caso pedisse as sílabas finais das palavras solicitadas na fase anterior, iria obter repetições que poderiam confundir as crianças. No conjunto *vela/bola/dedo*, troquei a sílaba pretendida, que era o “bocadinho” [la], pela sílaba [du]. As sílabas escolhidas, em posição final de palavra foram [kɐ], [tɐ], [du], [rɐ], [tu]. Por esse motivo, os conjuntos formados foram: *vaca/bolo/pato*; *vela/bola/dedo*; *pirata/faca/mola*; *tesoura/dado/foca*; *bebé/vaca/mota*; *veado/faca/folha*; *tesoura/pata/bola*; *mola/bebé/gato*.

Logo, através da identificação das sílabas finais em cada conjunto, também foi possível perceber as capacidades e dificuldades das crianças. O principal objetivo desta fase foi, assim, levar as crianças a pensarem e a identificarem, num conjunto de três cartões, as sílabas em posição final da palavra que a inquiridora verbalizava. O domínio da concentração e desenvolvimento da linguagem eram também testados. A pergunta formulada para este instrumento foi: Qual é o cartão que termina com o “bocadinho” [kɐ] (ou [tɐ], [du], [rɐ], [tu])?

Para concluir, importa explicitar que a velocidade de reconhecimento de um segmento está diretamente relacionada com a estrutura silábica em que este se insere (Duarte, 2000). Por exemplo a estrutura silábica CV (consoante/vogal, [vela]) é de mais fácil reconhecimento do que um segmento inserido nas estruturas silábicas seguintes, CVC ([partir]), CCV ([prato]) ou CCVC ([frasco]). Por esse motivo, e tendo em conta a idade das crianças referidas, idade correspondente à etapa de transição para a consciência fonológica, apenas foram utilizados segmentos inseridos em sílabas CV, nas duas fases. Reforço, neste sentido, que ambas se propunham a testar e a comparar as capacidades fonológicas que as crianças apresentavam relativamente à identificação de sílabas no início ou fim de palavra.

Aplicação na recolha de dados

Antes de enumerar cada etapa, é importante esclarecer que, quando apliquei a segunda fase deste instrumento, verifiquei a ocorrência de repetições de sílabas finais em diferentes conjuntos. Por esse motivo, só foram exploradas cinco sílabas finais, ao invés da primeira fase, em que as crianças exploraram oito. Esse acontecimento resultou de uma falha pessoal, dado que analisei apenas os cartões em cada conjunto e não os conjuntos no seu todo. Todavia, e visto que as crianças deram resposta a todos os

conjuntos, decidi mantê-los para, posteriormente, proceder à comparação das sílabas, no caso, [kɐ], [tɐ], [du].

As duas fases do instrumento foram aplicadas de acordo com as etapas seguintes:

Etapas de aplicação do instrumento	Objetivos
1. Explicação do instrumento (jogo)	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o gosto pelo jogo • Apresentar as diferentes etapas do jogo
2. Apresentação de cada conjunto de três cartões às crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o contacto com as diferentes imagens
3. Exploração livre, por parte das crianças, das três imagens	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver as crianças no jogo • Desenvolver o sentido de observação
4. Questionamento sobre o que se encontra em cada imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o conhecimento das diferentes imagens • Desenvolver vocabulário
5. 1ª fase – Nomeação das imagens, enfatizando a sílaba inicial de cada palavra 2ª fase - Nomeação das imagens, enfatizando a sílaba final de cada palavra	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade auditiva e de concentração • Promover o conhecimento das sílabas (iniciais e finais)
6. 1ª fase – Escolha do cartão, por parte das crianças, cuja imagem representa a sílaba inicial verbalizada pela inquiridora 2ª fase - Escolha do cartão, por parte das crianças, cuja imagem representa a sílaba final verbalizada pela inquiridora	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a memória • Testar a capacidade de identificar sílabas em posição inicial ou final de palavra

Quadro 2.8 – Etapas de aplicação do instrumento *Sílabas iniciais e finais*

Os dados foram registados segundo os procedimentos efetuados anteriormente para as variáveis aqui consideradas. A folha de registo encontra-se no Apêndice VII.

1.5.2.3. Palavras, sílabas e sons

Descrição do instrumento

Para testar um tipo de consciência mais tardio (consciência intrassilábica), escolhi seis cartões que foram utilizados nos instrumentos anteriormente apresentados, isto é, *vaca*, *bola*, *mota*, *dado*, *foca* e *gato* (Cf. figura 2.32). Para esta escolha, tive especial atenção ao número de sílabas em cada palavra. Como se tratava de uma capacidade de desenvolvimento mais moroso, foi importante apresentar às crianças palavras simples e que representassem imagens que elas conhecessem. Por isso mesmo, todas as palavras eram dissilábicas (*da-do*).



Figura 2.32 – Cartões do instrumento *Palavras, sílabas e sons*

Assim sendo, através de cada cartão, pretendia verificar a capacidade de identificação de sons dentro da primeira sílaba a partir de palavras simples. O objetivo principal deste instrumento foi, então, testar o desenvolvimento da consciência intrassilábica, em crianças com três anos de idade. A afirmação/pergunta formulada para este instrumento foi: Esta imagem começa com um som. Sabes qual é?

Aplicação na recolha de dados

Este instrumento foi aplicado consoante as etapas seguintes:

Etapas de aplicação do instrumento	Objetivos
1. Explicação do instrumento (jogo)	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o gosto pelo jogo • Apresentar as diferentes etapas do jogo • Envolver as crianças no jogo
2. Apresentação e questionamento sobre o que se encontra em cada imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o contacto com as imagens • Desenvolver vocabulário
3. Nomeação das imagens, enfatizando a sílaba inicial de cada palavra	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade auditiva e de concentração • Promover o conhecimento das sílabas iniciais
4. Escolha do cartão, por parte das crianças, com o fonema pretendido	<ul style="list-style-type: none"> • Testar a capacidade de identificar fonemas dentro da primeira sílaba

Quadro 2.9 – Etapas de aplicação do instrumento *Palavras, sílabas e sons*

Para a recolha destes dados, também usei uma folha de registo (Vd. Apêndice VIII) idêntica às já mencionadas.

1.5.2.4. Sons e palavras

Descrição do instrumento

Para testar um tipo de consciência mais tardia, desta vez, a fonémica, não utilizei qualquer tipo de suporte visual. Escolhi apenas fonemas usados, com frequência, nas palavras empregadas nos diferentes instrumentos, isto é, /b/, /d/, /f/, /g/, /m/, /p/, /t/ e /v/.

De acordo com a literatura, crianças com três anos, não conseguem discriminar os fonemas dentro de uma palavra, sendo, no caso, as tarefas mais fáceis de concretizar as de identificação de fonemas iniciais e finais (Rios, 2013). A esse propósito, gostaria de saber se as crianças conseguiam verbalizar palavras a partir de sons verbalizados pela investigadora. Resumidamente, o objetivo principal deste instrumento foi testar o desenvolvimento da consciência fonémica, em crianças com três anos de idade. A pergunta formulada para este instrumento foi: És capaz de me dizer uma palavra que começa com este som (/b/, /d/, /f/, /g/, /m/, /p/, /t/ e /v/)?

Aplicação na recolha de dados

Este instrumento foi aplicado tendo em conta duas etapas:

Etapas de aplicação do instrumento	Objetivos
1. Explicação do instrumento (jogo)	<ul style="list-style-type: none">• Proporcionar o gosto pelo jogo• Apresentar as diferentes etapas do jogo• Envolver as crianças no jogo
2. Produção de palavras, por parte das crianças	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade auditiva e de concentração• Desenvolver vocabulário• Testar a capacidade de identificar fonemas• Testar a capacidade de produzir palavras a partir de fonemas verbalizados

Quadro 2.10 – Etapas de aplicação do instrumento *Sons e palavras*

Estes dados também foram recolhidos a partir de uma folha de registo (Vd. Apêndice VIX), cuja organização se assemelha àquilo que foi descrito precedentemente.

Capítulo III – Tratamento e análise dos dados

O tratamento e análise dos dados surgem como uma das fases mais importantes no processo de investigação, por diferentes razões. Entre elas encontra-se a organização da informação, que possibilita ao investigador não só uma representação dos dados num espaço visual mais reduzido como também facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados/resultados (Sousa & Baptista, 2016). Além disso, esta etapa auxilia a transmissão de informação através dos diferentes gráficos, quadros e/ou tabelas que são fulcrais para a compreensão do relatório final. Considero, por isso, que esta fase se inicia com a estruturação e hierarquização da informação com o intuito de se apresentarem apenas os resultados adequados aos objetivos da investigação.

No presente estudo, o tratamento de dados foi feito com recurso ao programa Excel. Numa primeira fase, foi feito o levantamento dos dados para a construção de tabelas concernentes a cada atividade desenvolvida. Após isso, procedeu-se, através de tabelas, à comparação e análise entre as variáveis presentes nas mesmas.

Desta forma, apresentarei, de seguida, sob a forma de tabelas, os resultados obtidos, que correspondem ao tratamento quantitativo deste estudo. O tratamento qualitativo resultou da observação direta dos comportamentos verbais e não-verbais das crianças, pelo que também apresentarei as minhas perceções, assim como o que as crianças disseram no decorrer da aplicação dos instrumentos. Como conclusão, farei uma análise correlativa dos tratamentos quantitativo e qualitativo.

1 – Perceção Auditiva

Na primeira componente do estudo, pretendia saber se as crianças conseguiam discriminar, reconhecer e nomear, quer sons da língua materna quer sons não linguísticos. Além disso, queria saber se as crianças compreendiam situações idênticas. De notar que as situações foram pensadas através do uso de predicadores verbais simples e complexos e de predicadores nominais, visto que a compreensão tem de estar naturalmente associada à aquisição das estruturas morfosintáticas e semânticas da língua.

Portanto, vou iniciar o tratamento e análise dos dados, segundo a ordem dos instrumentos que apresentei no capítulo anterior.

1.1. Discriminação de pares mínimos

Através de cada par de cartões, pretendia verificar se as crianças eram capazes de discriminar fonemas a partir da comparação entre pares mínimos. Por esse motivo, elaborei a seguinte tabela que mostra o número de crianças que foram capazes de os discriminar.

Tratamento quantitativo

Pares mínimos	Palavra solicitada	Fonema	D	%	ND	%
bola/mola	Bola	/b/	12	100	0	0
bota/mota	Bota	/b/	12	100	0	0
dente/pente	Dente	/d/	12	100	0	0
pato/gato	Gato	/g/	12	100	0	0
rolha/folha	Folha	/f/	12	100	0	0
sapo/saco	Sapo	/p/	12	100	0	0
sola/cola	Sola	/s/	12	100	0	0
torta/porta	Torta	/t/	12	100	0	0
bata/pata	Pata	/p/	10	83	2	17
vaca/faca	Faca	/f/	10	83	2	17
Total			116	97	4	3

Tabela 3.1 – *Percepção auditiva*: discriminação de pares mínimos

Legenda:

D – Discrimina

ND – Não discrimina

De acordo com a tabela, verifiquei que a maioria dos pares mínimos foi discriminada por todas as crianças. Apenas os pares *bata/pata* e *vaca/faca* apresentam uma percentagem de 83%, o que indica que duas crianças ou não reconheceram os respetivos fonemas ou, mais provavelmente, não foram capazes de distinguir o vozeamento da sua ausência, que é o traço que distingue os pares [b] de [p], ambas consoantes oclusivas bilabiais, e [v] de [f], fricativas labiodentais (Cf. Rios, 2013).

Tratamento qualitativo

Para o tratamento qualitativo, procurei observar o comportamento linguístico individual das crianças, para o que contei com as suas respostas e as minhas próprias observações durante as recolhas. Para o efeito, construí o seguinte quadro com a

representação da discriminação (+) e não discriminação (-) por criança, em que destaco a sombreado os fonemas não discriminados para uma mais fácil percepção.

Palavra solicitada/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
bola	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
bota	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
dente	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
faca	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+
folha	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
gato	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
pata	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
sapo	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
sola	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
torta	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Quadro 3.1 – *Percepção auditiva*: discriminação de pares mínimos por criança

Conforme se pode observar, dos participantes, apenas o Filipe, o José e a Isadora não foram capazes de discriminar os fonemas referidos, e apenas esta última apresenta duas ocorrências de não discriminação. Todavia, é de salientar que a Isadora e o Filipe foram capazes de discriminar os fonemas [R, f] no par *rolha/folha*, cuja produção contrasta quanto ao modo e ao ponto de articulação e ao vozeamento. Isto pode remeter para o facto de ser mais difícil reconhecer os fonemas comutados (substituição de um segmento fonológico por outro) quando se distinguem somente através de um único traço articulatorio, como é o caso de [p:b] e [f:v] que se opõem apenas quanto ao vozeamento (isto é, quanto ao facto de serem ou não produzidos com vibração das cordas vocais). As restantes crianças consideraram este instrumento muito fácil e divertido, o que se refletiu nas suas respostas.

Análise

Apesar de três crianças não terem sido capazes de discriminar todos os pares mínimos, o resultado geral deste instrumento é positivo, pois em 120 respostas, 116 foram corretas, o que corresponde a uma percentagem de 97%. Para além disso, das doze crianças, apenas duas (o que perfaz 16,7%) não conseguiram distinguir um dos

pares mínimos e apenas uma não distinguiu dois (8,3 %). Considero, por isso, que este grupo de crianças tem facilidade na discriminação auditiva, revelando um bom conhecimento acerca dos sons da fala que pertencem ao seu sistema fonológico. Contudo, e como mencionado, esse conhecimento não está completamente consolidado em todas elas, sobretudo nos casos em que a distinção é relativa a apenas um dos traços articulatórios que formam os fonemas em contraste.

1.2. Reconhecimento de sons não linguísticos – Sons do ambiente

Este instrumento destinou-se ao reconhecimento de sons não linguísticos - nomeadamente as vozes dos animais, os sons dos meios de transporte e os sons dos fenómenos da natureza -, tendo sido pensado de acordo com o mundo, as vivências e o conhecimento das crianças com três anos de idade.

A. Vozes dos animais

Para o reconhecimento das vozes dos animais, elaborei a seguinte tabela, onde registei o número de crianças que foram capazes de as nomear.

Tratamento quantitativo

Vozes dos animais	R	%	NR	%
cão	12	100	0	0
cavalo	12	100	0	0
pato	12	100	0	0
vaca	12	100	0	0
gato	11	92	1	8
galo	8	67	4	33
porco	8	67	4	33
galinha	7	58	5	42
ovelha	6	50	6	50
burro	2	17	10	83
Total	90	75	30	25

Tabela 3.2 – *Percepção auditiva*: reconhecimento das vozes dos animais

Legenda:

R – Reconhece

NR – Não reconhece

De acordo com a tabela, todas as crianças identificaram as vozes do cão, do cavalo, do pato e da vaca. Com uma percentagem de 92%, segue-se-lhe a do gato. As vozes do galo e do porco apresentam uma percentagem de 67% e a voz da galinha, 58%. Exatamente 50% das crianças reconheceram a voz da ovelha e apenas 17% a do burro. Na totalidade, 25% das vozes dos animais não foram reconhecidas.

Tratamento qualitativo

Tal como para o instrumento anterior, também construí um quadro com o objetivo de se entender facilmente quais as crianças que reconheceram tudo, uma parte, pouco ou nada. A classificação binária diz respeito, também aqui, ao reconhecimento (+) e ao não reconhecimento (-) do respetivo som. No entanto, é o reconhecimento que agora destaco a sombreado. Seguidamente, apresento as minhas próprias anotações sobre o comportamento verbal e não verbal das crianças aquando da aplicação do instrumento.

Vozes dos animais/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
burro	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-
cão	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
cavalo	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
galinha	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+
galo	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-
gato	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
ovelha	+	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	+
pato	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
porco	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-
vaca	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Quadro 3.2 – *Percepção auditiva*: reconhecimento das vozes dos animais por criança

O que me parece mais relevante neste quadro é o facto de ele evidenciar que nenhuma das crianças conseguiu reconhecer as vozes de todos os animais, havendo quem não tivesse reconhecido uma (o caso do Bruno e do Manuel), duas (a Dora, o Filipe, a Francisca e o Marcelo), três (a Isadora, a Isabel e a Juliana) e mesmo cinco (a Mariana). Por outro lado, as minhas anotações durante a recolha revelam que todas as crianças, exceto uma, se referiram à voz da galinha como sendo do galo. Também as quatro crianças que não nomearam a voz do galo realizaram, evidentemente, a troca

entre o galo e a galinha, pois todas elas disseram que se tratava da voz da galinha. No que diz respeito às restantes vozes, o facto de as crianças apresentarem opiniões distintas parece revelar o seu desconhecimento dos animais em causa. Tenho como alguns exemplos a referência ao porco como sendo um sapo e patinhos e ao burro como sendo um touro, patos e pintos.

Análise

Destaca-se, pelo balanço positivo, o Bruno e o Manuel que não foram capazes de identificar apenas uma das vozes dos animais. Contrariamente, a Mariana foi a única criança que não conseguiu reconhecer cinco vozes, isto é, metade das pretendidas. As restantes crianças não identificaram entre duas a três vozes. Portanto, e embora nenhuma criança tenha reconhecido todas as vozes dos diferentes animais, os resultados foram positivos, pois em 120 respostas dadas, as crianças obtiveram um total de 90 afirmativas, o que corresponde a 75%. Mas, a relação entre as vozes dos animais que não foram reconhecidas, as crianças que não as reconheceram e os comentários por elas realizados levam-me a concluir que este grupo de crianças pode não conhecer nem ter ouvido falar dos animais em causa, contrariamente ao que originalmente pensei.

Identificação dos animais

Como já foi explicado no Capítulo II - *Apresentação dos instrumentos*, surgiu a necessidade de desenvolver uma pequena atividade para a identificação dos animais cujas vozes não tinham sido reconhecidas pelas crianças. Não reconhecer a voz do animal não significa que a criança não o conheça. Por essa razão, construí a tabela seguinte com os dados sobre a identificação dos seis animais cujas vozes foram confundidas ou não reconhecidas.

Tratamento quantitativo

Animais	Nº crianças	I	%	NI	%
gato	1	1	100	0	0
porco	4	4	100	0	0
ovelha	6	5	83	1	17
galo	4	3	75	1	25
galinha	5	3	60	2	40
burro	10	3	30	7	70
Total	30	19	63	11	37

Tabela 3.3 – Vozes dos animais: identificação dos animais

Legenda:

I – Identifica

NI – Não identifica

Todas as crianças identificaram o gato e o porco. Com uma percentagem de 83%, segue-se-lhe a ovelha. Três crianças conheceram o galo, o que corresponde a uma percentagem de 75%. A galinha também foi identificada por três crianças, apresentando uma percentagem de 60%. Apenas três crianças (30%) conheceram o burro.

Tratamento qualitativo

Apresento, de seguida e pelas razões já conhecidas, o quadro seguinte. Neste caso, (+) significa a identificação dos animais e (-) a sua não identificação. As casas relativas às vozes reconhecidas na atividade anterior não se encontram preenchidas; a sombreado destaco a identificação dos animais.

Animais/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
burro	+	-	+		+	-	-	-		-	-	-
galinha			-	+	+	-		+				
galo							+			+	-	+
gato											+	
ovelha		+			+	-	+	+			+	
porco				+					+		+	+

Quadro 3.3 – Vozes dos animais: identificação dos animais por criança

O Bruno, a Francisca, a Isabel e o Manuel identificaram os animais cujas vozes não reconheceram. Apenas a Isadora não conheceu nem os animais nem as suas vozes. As restantes crianças apresentam um padrão misto com o conhecimento de alguns animais e o desconhecimento de outros. O animal menos conhecido é o burro (7 ocorrências), seguido da galinha (2 ocorrências), do galo e do porco (1 ocorrência cada).

Análise

Conclui-se que a maioria das crianças foi capaz de identificar os animais cujas vozes não haviam reconhecido. Contudo, o burro, tal como aconteceu no reconhecimento da sua voz, também não foi identificado por sete crianças, mais de metade do que aquelas que foram capazes de o fazer. Em relação à galinha e ao galo, mais uma vez se verifica a troca feita pelas crianças entre os mesmos, o que foi observado quer no reconhecimento dos sons (vozes) dos animais quer na sua identificação. É evidente que o facto de as crianças não reconhecerem a voz do animal, não significa que não o conheçam. Acredito, por esse motivo, que o conhecimento dos animais esteja relacionado não só com as séries televisivas a que são expostas, mas também com as ilustrações presentes nos livros infantis e outros com os quais têm contacto. Todavia, há sons de linguagens não verbais não identificados pelas crianças, em particular, o reconhecimento da voz e do próprio burro, em virtude de os referentes não fazerem parte do mundo conhecido pelas crianças. Prova disso são as crianças que se lhe referiram como um cavalo.

B. Sons dos meios de transporte

Para o reconhecimento dos sons dos meios de transporte elaborei a seguinte tabela, onde consta o número de crianças que foram capazes de os identificar.

Tratamento quantitativo

Sons dos meios de transporte	R	%	NR	%
motor de carro	9	75	3	25
Comboio	7	58	5	42
sirene de ambulância	6	50	6	50
sirene de polícia	6	50	6	50
Avioneta	3	25	9	75
Mota	3	25	9	75
buzina de navio	2	17	10	83
sirene de bombeiros	2	17	10	83
Total	38	40	58	60

Tabela 3.4 – *Percepção auditiva*: reconhecimento dos sons dos meios de transporte

Legenda:
R – Reconhece
NR – Não reconhece

Através da tabela, verifica-se que o som do meio de transporte mais reconhecido foi o do motor de carro, com 75%. Segue-se-lhe o som do comboio, com 58% e os sons das sirenes de ambulância e polícia, com 50%. Com uma percentagem muito mais baixa, 25%, apresentam-se os sons da avioneta e da mota. Os sons menos identificados foram os da buzina de navio e da sirene de bombeiros, com uma percentagem de 17%.

Tratamento qualitativo

Apresento o quadro seguinte que facilita a interpretação e mostra o que as crianças compreenderam (isto é, tudo, uma parte, pouco ou nada). A identificação dos respetivos sons é representada por (+) e a sua não identificação por (-). As casas que se encontram a sombreado dizem respeito aos sons que as crianças não foram capazes de reconhecer.

Sons dos meios de transporte/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
Sirene de ambulância	-	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-
avioneta	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
buzina de navio	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
motor de carro	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+
comboio	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-
mota	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-
sirene de bombeiros	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
sirene de polícia	+	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+

Quadro 3.4 – *Percepção auditiva*: reconhecimento dos sons dos meios de transporte por criança

O Bruno, a Juliana e o Manuel apenas não conseguiram identificar entre dois a quatro sons, o que significa que reconheceram a maioria ou metade dos sons escutados. Relativamente às restantes crianças houve quem não tivesse reconhecido cinco (a Dora, o Filipe, a Francisca, a Isabel e a Mariana), seis (a Isadora, o José e o Sebastião) e mesmo sete (o Marcelo). Dito de outra forma, estas crianças apenas reconheceram entre um a três sons.

As sirenes de bombeiros e de polícia assim como o som da sirene da ambulância são semelhantes o que poderá ter originado as trocas realizadas pelas várias crianças. Além disso, também é evidente a diversidade de opiniões que se obteve neste instrumento, nomeadamente que a buzina do navio era um helicóptero, uma guitarra e um sino ou que o som do avião eram abelhas e moscas ou ainda, o som do motor de carro que, segundo algumas crianças, pareciam bandas a tocar. A variedade das respostas leva-me a acreditar que este grupo de crianças poderá nunca ter tido contacto com alguns dos sons escutados.

Análise

Ao observar o total das respostas verifica-se rapidamente que o número de respostas incorretas (60%) é superior ao das corretas (40%). Não houve um único som que fosse reconhecido por todas as crianças revelando, assim, as dificuldades sentidas na

identificação dos estímulos sonoros. Contudo, os sons do motor de carro e do comboio destacam-se pela positiva pois a maioria das crianças conseguiu reconhecê-los. Acredito que estas ocorrências devem-se ao facto de as crianças observarem e ouvirem com frequência os carros quando vão para o jardim de infância, por exemplo; e o comboio porque é um meio de transporte que aparece frequentemente nas séries televisivas/desenhos animados. Além disso, este meio de transporte tem um som bastante característico que permite diferenciá-lo dos restantes com facilidade e, sendo este jardim de infância em Faro, creio que algumas das crianças já tenham tido contacto com a estação dos comboios situada na mesma cidade.

C. Sons dos fenómenos da natureza

Para o reconhecimento dos sons dos fenómenos da natureza elaborei a seguinte tabela, onde registei o número de crianças que os reconheceram.

Tratamento quantitativo

Sons da natureza	R	%	NR	%
água	10	83	2	17
chuva	6	50	6	50
vento	3	25	9	75
rebetamento de ondas	0	0	12	100
Total	19	40	29	60

Tabela 3.5 – *Percepção auditiva*: reconhecimento dos sons dos fenómenos da natureza

Legenda:
R – Reconhece
NR – Não reconhece

Conforme se pode observar na tabela, a maioria das crianças, 83%, identificou o som da água. O som da chuva foi reconhecido apenas por seis crianças, o que corresponde a uma percentagem de 50%. Com uma percentagem mais baixa, 25%, segue-se-lhe o som do vento. Nenhuma criança identificou o som do rebetamento de ondas.

Tratamento qualitativo

Elaborei o quadro seguinte, onde constam as respostas de cada criança, no caso (+) para a identificação e (-) para a não identificação do respetivo som. Aqui, também apresentarei as minhas anotações sobre o comportamento verbal e não verbal das

crianças decorrente da aplicação do instrumento. Para uma mais fácil percepção, destaco a sombreado a identificação dos sons.

Sons da natureza/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
água	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-
chuva	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+
rebetamento de ondas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
vento	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-

Quadro 3.5 –*Percepção auditiva*: reconhecimento dos sons dos fenómenos da natureza por criança

Apenas a Francisca e o Manuel identificaram três sons; as restantes crianças identificaram entre dois (o Bruno, a Isabel, a Juliana e o Marcelo) e um (a Dora, o Filipe, a Isadora, a Mariana e o Sebastião). O José não conseguiu identificar qualquer som. Verifica-se, assim, que a maioria das crianças não identificou os sons pretendidos assim como também não manifestou ou opinou sobre os demais. Notei que algumas crianças utilizaram os sons escutados nos meios de transporte para justificarem o que estavam a ouvir nos sons dos fenómenos da natureza. Por exemplo, para o som do vento as crianças referiram-se-lhe como sendo o som das sirenes de polícia e de ambulância e do avião; para o som da água algumas crianças disseram que era o de um carro.

Análise

As crianças revelaram dificuldades no reconhecimento dos diferentes sons existentes na natureza. À exceção do som da água, todos os outros apresentam uma percentagem igual ou inferior a 50%, o que revela que a maioria das crianças não foi capaz de reconhecer os demais. A parcela que diz respeito ao total das respostas dadas pelas crianças também mostra claramente as dificuldades sentidas, pois em 48 respostas, 30 (isto é, 60%) correspondem ao número de crianças que não conseguiram identificar os sons. Considero, por estas razões, que as crianças ainda não estão despertas para este tipo de estímulos sonoros, o que pode significar que elas têm pouco contacto com os elementos naturais referidos. Com isto quero dizer que a criança só interioriza e constrói o seu próprio conhecimento se tiver a possibilidade de se movimentar, explorar e brincar, vivenciando tudo ao seu redor e ao seu ritmo, o que, no caso, aparenta não ter

acontecido. Um outro fator aqui associado pode ser a conversa entre crianças e criança-adulto que permite desenvolver, alargar e aperfeiçoar vocabulário e consolidar conhecimentos. Assim sendo, e abordando essencialmente o som do rebentamento de onda que não foi discriminado pela totalidade das crianças, acredito que elas já tenham ido à praia com os seus familiares e/ou amigos, porém o sentido de audição para este elemento natural parece não ter sido desenvolvido porque provavelmente nunca disseram para elas o escutarem com atenção ou simplesmente porque as crianças ainda não assimilaram estes sons.

1.3. Compreensão frásica

Como já mencionado, neste instrumento queria saber se as crianças compreendiam a situação descrita nas legendas. Essa situação encontrava-se representada numa imagem e a compreensão por parte das crianças consistia em relacionar a legenda lida pela investigadora com a imagem em que ela se encontrava representada. Por estas razões, elaborei a seguinte tabela, onde registei o número de crianças que foram capazes de compreender os estados, atividades e processos descritos.

Tratamento quantitativo

Situação descrita	C	%	NC	%
Os meninos estão a comer o gelado.	12	100	0	0
A caixa é castanha e está fechada.	12	100	0	0
O cão dorme.	11	92	1	8
A Alice lava os pés.	11	92	1	8
O menino gosta de pintar.	8	67	4	33
Total	54	90	6	10

Tabela 3.6 – *Perceção auditiva*: compreensão de situações idênticas

Legenda:
C – Compreende
NC – Não compreende

Conforme se pode observar, as crianças compreenderam, na totalidade, as situações descritas nas seguintes frases *Os meninos estão a comer o gelado* e *A caixa é castanha e está fechada*. Com uma percentagem de 92%, seguem-se-lhes *O cão dorme* e *A Alice lava os pés*. A incompreensão da situação descrita pela frase *O menino gosta de pintar* por quatro das dozes crianças (67%) é apenas aparente e resulta da confusão entre pintar e escrever. Acredito que o fator que contribuiu para esta troca se liga única e

exclusivamente ao facto de as crianças participantes deste estudo explorarem, com frequência, o desenho e não a escrita. É verdade que em idade pré-escolar, se podem já realizar tentativas de escrita, conforme já foi descrito no presente trabalho. Contudo, no caso particular destas crianças, pode verificar que não houve tentativas de escrita induzidas ou espontâneas ao longo do estágio. Logo, penso que associaram o caderno e o lápis (imagem cuja situação descrita era *O menino gosta de escrever*) a um desenho e não propriamente ao ato de escrita.

Tratamento qualitativo

Para melhor entender quais as crianças que compreenderam tudo, uma parte, pouco ou nada, foi importante elaborar o quadro seguinte, onde consta a adequação das respostas das crianças, no caso (+) para a compreensão das situações e (-) para a sua incompreensão. As casas referentes à incompreensão das situações idênticas encontram-se destacadas a sombreado.

Frases/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
O cão dorme.	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
A Alice lava os pés.	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
O menino gosta de pintar.	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-
Os meninos estão a comer o gelado.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A caixa é castanha e está fechada.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Quadro 3.6 – *Percepção auditiva*: compreensão de situações idênticas por criança

O Bruno, a Dora, a Francisca, a Isabel, a Isadora, o Manuel e a Mariana não revelaram qualquer dificuldade na compreensão de cada conjunto. No entanto, também considero que as crianças que não compreenderam todas as situações revelaram uma boa compreensão, pois não foram capazes de compreender apenas entre uma (o Filipe, o José, o Marcelo e o Sebastião) a duas (Juliana) situações.

Em relação aos estados, todas as crianças, exceto a Juliana, compreenderam as situações descritas e reconheceram as entidades referidas. A Juliana fez referência à ovelha como sendo um cão, por isso acredito que a confusão entre a representação dos animais poderá ter originado a troca dos cartões. No que diz respeito aos processos, isto é, à situação *Os meninos estão a comer o gelado*, é de salientar que todas as crianças compreenderam perfeitamente a mesma, construindo corretamente a estrutura frásica (género, número e concordância nominal e verbal), de acordo com as diferentes legendas das imagens, o que é ótimo nesta faixa etária e etapa do conhecimento linguístico. As atividades, constituem, assim, as situações com uma percentagem de respostas corretas mais baixa, pois na sua totalidade houve quatro crianças que não as compreenderam, pelas razões já explicadas. Na atividade *O menino gosta de pintar*, as crianças associaram a imagem ao ato de escrita; na atividade *A Alice lava as mãos*, a criança em questão afirmou, com certeza, que era o cartão correto.

Análise

Portanto, conclui-se que as crianças empregaram o género (masculino/feminino) e número (singular/plural), fizeram a concordância nominal e verbal e ainda foram capazes de identificar estados, atividades ou processos diferentes. O aumento do número de palavras também não foi obstáculo na aplicação deste instrumento. Num total de 60 respostas dadas, houve 54 respostas corretas (isto é, 90%), o que significa que as crianças revelaram um bom conhecimento das estruturas da língua e, conseqüentemente, uma boa compreensão. Acredito que se, por outro lado, considerasse como correta a resposta *O menino gosta de pintar* por *O menino gosta de escrever*, todas as crianças responderiam acertadamente, aumentando, assim, o número total de 54 respostas para 58, isto é, quase a totalidade esperada para este instrumento. As únicas respostas anómalas parecem, assim, ter sido a do Filipe e da Juliana.

2 – Consciência fonológica

Na segunda componente do estudo, pretendia saber qual era o nível do desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Já se sabe que a consciência fonológica abarca quatro tipos de consciência, a da palavra, a silábica, a intrassilábica e a fonémica, sendo as últimas duas de desenvolvimento mais moroso, o que indica,

segundo a literatura, que crianças com três anos não conseguem manipular esses segmentos fonológicos. Por essa razão, preparei quatro instrumentos que visavam testar o desenvolvimento da consciência fonológica (silábica, intrassilábica e fonémica). O primeiro instrumento também testou a identificação de sons consonânticos.

2.1. Sons consonânticos e sílabas associadas

1ª fase

Através de cada conjunto de três cartões, pretendia testar a identificação dos sons (no caso, consonânticos). Por outras palavras, verificar se as crianças conseguiam reconhecer sons em posição inicial de palavras. Neste sentido, construí a seguinte tabela onde registei o número de crianças que foram capazes de identificar os sons consonânticos pretendidos.

Tratamento quantitativo

Conjuntos de palavras	Consoante pretendida	I	%	NI	%
mola/bebé/gato	[g]	10	83	2	17
pirata/faca/mola	[p]	10	83	2	17
vaca/bolo/pato	[v]	8	67	4	33
tesoura/dado/foca	[f]	7	58	5	42
bebé/vaca/mota	[m]	4	33	8	67
vela/bola/dedo	[b]	4	33	8	67
veado/dado/folha	[d]	3	25	9	75
tesoura/pata/bola	[t]	2	17	10	83
Total		48	50	48	50

Tabela 3.7 – *Consciência fonológica*: identificação de sons consonânticos em posição inicial de palavra

Legenda:

I – Identifica

NI – Não identifica

Com base na observação da tabela, entende-se que a maioria das crianças, 83%, identificou os sons [g] e [p]. Seguem-se-lhes, com 67% o som [v] e com 58% o som [f]. Os sons [b] e [m] apresentam uma percentagem mais baixa, 33%, o que indica que apenas quatro crianças o identificaram. O som [d] assume uma percentagem de 25% e o som [t] de 17%.

Tratamento qualitativo

Por forma a entender quais as crianças que compreenderam tudo, uma parte, pouco ou nada, elaborei o quadro seguinte, onde constam as respostas das crianças, sendo (+) para a identificação dos sons e (-) para a sua não identificação. Apresentarei ainda as minhas anotações resultantes da aplicação do instrumento e deste quadro. As casas que correspondem à não identificação dos sons (consoantes) encontram-se a sombreado.

Consoante pretendida/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
/b/	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+
/d/	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-
/f/	+	-	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+
/g/	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+
/m/	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-
/p/	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+
/t/	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
/v/	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-

Quadro 3.7 – *Consciência fonológica*: identificação de sons consonânticos em posição inicial de palavra por criança

O Marcelo foi a única criança capaz de identificar sete dos oito sons. Houve, no entanto, quem não tivesse reconhecido seis (a Francisca e a Isadora), cinco (o Bruno, a Isabel, o José e a Mariana), quatro (o Sebastião), três (o Filipe, a Juliana e o Manuel) e mesmo dois (a Dora). Nenhuma das crianças conseguiu, portanto, identificar todos os sons pretendidos.

Também me parece importante fazer, aqui, uma breve análise relativamente aos sons entregues. Entre estes, sobressai a troca entre os sons [p] e [t], [v] e [d], [v] e [b], [v] e [m] e ainda [f] e [t]. Para uma melhor compreensão importa nomear as palavras que constituíam os cartões com as trocas referidas para, posteriormente se conseguir tirar algumas ilações. Assim sendo, começo pelos sons [p] e [t] em que oito das doze crianças entregaram a palavra *pata* em vez da palavra *tesoura*. Este acontecimento poderá indicar que ainda não têm bem consolidado os sons da fala realizando, no caso, uma troca entre as consoantes oclusivas. Estas também já tinham sido testadas no instrumento que visou a discriminação de pares mínimos e, contrariamente ao que

aconteceu neste instrumento, todas as crianças conseguiram discriminá-las. No que diz respeito à troca entre os sons [v] e [d], mais especificamente entre as palavras *veado* e *dado*, acredito que o fator aqui subjacente se relacione com as sílabas finais pois as consoantes que integram as sílabas iniciais, embora sejam vozeadas pertencem a classes diferentes (fricativa e oclusiva, respetivamente). Quando pronunciamos a palavra *dado* e de seguida *veado*, o que se evidencia oralmente é a sílaba final [do], sendo que ambas terminam da mesma forma. Por esse motivo e visto que não encontro outra explicação para este acontecimento, as crianças poderão ter entregue ocasionalmente o cartão com a palavra *veado* em vez de *dado*. O mesmo aconteceu com os sons [v] e [b], nomeadamente *vela* e *bola* em que as suas consoantes iniciais são vozeadas, mas pertencem a classes diferentes. Neste caso, também se justifica a identificação da sílaba final, sendo que ambas são iguais. A troca entre os sons [m] e [v] ficou muito clara aquando a aplicação do instrumento pois as próprias crianças deram-me, de imediato, a resposta. Elas associaram a palavra *vaca*, que foi a solicitada, à palavra *mota* que tinha como consoante inicial o [m] devido à voz das vacas, isto é, porque as vacas fazem “muuuuuu”. Por fim, e abordando a troca entre os sons [f] e [t], no caso, *foca* e *tesoura*, não consegui construir uma explicação plausível para este acontecimento pois as sílabas iniciais e finais são diferentes assim como a sua classe. Pode acontecer que a capacidade de identificar os sons esteja relacionada com o vocabulário ativo (isto é, usado pelas crianças) e também com o número de sílabas das palavras.

Análise

Tendo em consideração o número de trocas realizadas entre os diversos sons, procedeu-se a sua comparação e chegou-se a conclusões interessantes que se relacionaram com a discriminação de pares mínimos, também já aqui testada e, ainda com as sílabas iniciais e finais, a abordar mais adiante. Os resultados obtidos neste instrumento mostraram que, no que diz respeito à discriminação dos sons, ela ainda não está completada (ou está a meio caminho), o que é consentâneo com a literatura, pois o número de respostas corretas e incorretas é exatamente o mesmo, isto é 50%.

2ª fase

Esta fase correspondia à identificação dos “bocadinhos” (sílabas em posição inicial de palavra) que estavam diretamente relacionados com as consoantes apresentadas na primeira fase. Assim sendo, a partir dos conjuntos dos cartões, pretendia saber se as

crianças apresentavam resultados semelhantes ou diferentes quando lhes era pedido apenas a discriminação da consoante e, posteriormente, a discriminação da mesma consoante mas associada a uma vogal. Para isso, elaborei duas tabelas. A primeira mostra o número de crianças que foram capazes de identificar as sílabas iniciais; a segunda regista o número de crianças que identificaram as consoantes da primeira fase e os “bocadinhos” da segunda fase, isto é, mostra a comparação entre as duas fases.

Tratamento quantitativo

Sílaba em posição inicial de palavra	I	%	NI	%
[va]	12	100	0	0
[fɔ]	11	92	1	8
[pi]	11	92	1	8
[ti]	11	92	1	8
[bɔ]	9	75	3	25
[mɔ]	9	75	3	25
[ga]	8	67	4	33
[da]	7	58	5	42
Total	78	81	18	19

Tabela 3.8 – *Consciência fonológica*: identificação de sílabas em posição inicial de palavra

Legenda:

I – Identifica

NI – Não identifica

Conforme se pode observar, as crianças discriminaram, na totalidade a sílaba inicial [va]. Seguem-se-lhes com 92%, as sílabas [fɔ], [pi] e [ti]. Nove crianças, isto é, 75%, discriminaram os “bocadinhos” [bɔ] e [mɔ]. A sílaba [ga] apresenta uma percentagem de 67% e a [da], de 58 %.

Som (consoante) pretendido	I	%	Sílaba em posição inicial de palavra	I	%
[g]	10	83	[ga]	8	67
[p]	10	83	[pi]	11	92
[v]	8	67	[va]	12	100
[f]	7	58	[fɔ]	11	92
[m]	4	33	[mɔ]	9	75
[b]	4	33	[bɔ]	9	75
[d]	3	25	[da]	7	58
[t]	2	17	[ti]	11	92
Total	48	50	Total	78	81

Tabela 3.9 – *Consciência fonológica*: comparação entre as duas fases do instrumento

Legenda:

I – Identifica

A consoante [g] foi discriminada por 83% das crianças, enquanto que o “bocadinho” [ga] apresenta uma percentagem de 67%. A consoante [p] também foi discriminada por 83% das crianças e a sílaba [pi] por 92% delas, o que significa apenas a diferença de uma criança. A consoante [v] foi identificada apenas por oito crianças, 67% e a sílaba [va] pelas doze, ou seja, pela totalidade. A consoante [f] foi discriminada por sete crianças, 58%, e a sílaba [fɔ] por onze, 92%. As consoantes [m] e [b] apresentam uma percentagem de 33% e as respetivas sílabas, [mɔ] e [bɔ], de 75%. A consoante [d] foi discriminada por 25% das crianças e a sílaba [da] por 58%. Por fim, a sílaba [t] foi identificada apenas por duas crianças, 17%, e sílaba [ti] por onze crianças, 92%.

Tratamento qualitativo

Com o intuito de se entender quais as crianças que compreenderam tudo, uma parte, pouco ou nada, construí o quadro seguinte pelos motivos já explicados. No caso, (+) equivale à identificação e (-) à não identificação das sílabas em posição inicial de palavra, por criança. Destaco a sombreado as sílabas que não foram identificadas.

Sílaba inicial/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
[bɔ]	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
[da]	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-
[fɔ]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
[ga]	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+
[mɔ]	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
[pi]	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
[ti]	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
[va]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Quadro 3.8 – *Consciência fonológica*: identificação de sílabas em posição inicial de palavra por criança

Como mencionado, foi importante perceber se havia alguma diferença significativa quando era pedida somente a consoante inicial e quando era solicitada a mesma consoante associada a uma vogal. Face a esta situação, os resultados mostraram que as crianças revelaram consciência das sílabas em posição inicial de palavra pois quatro crianças (o Filipe, a Juliana, o Marcelo e a Mariana) acertaram em todas as sílabas solicitadas. As restantes crianças não foram capazes de identificar entre uma a quatro

sílabas (a Francisca e o Manuel não foram capazes de identificar uma sílaba; o Bruno, o José e o Sebastião, duas sílabas; a Isabel e a Isadora, três; e a Dora, quatro).

No que concerne à comparação das duas fases, verifiquei que à exceção do som /g/ que apresenta uma percentagem superior à respetiva sílaba [ga], todas as outras surgem com percentagens inferiores quando comparadas com as sílabas, cujas consoantes são iguais. Dito de outro modo, as crianças revelaram mais facilidade em identificar as sílabas iniciais do que identificar apenas a consoante.

As crianças consideraram este instrumento como sendo fácil e divertido o que demonstra o prazer, o interesse e o envolvimento das crianças neste tipo de tarefas.

Análise

Como já se sabe, as crianças alcançaram resultados positivos na identificação das sílabas em posição inicial de palavra pois as respostas corretas foram superiores às incorretas. Num total de 96 respostas, 78 foram corretas, o que corresponde a uma percentagem de 81%.

Recorrendo à comparação entre as duas fases, verifica-se que há uma diferença significativa entre a identificação de consoantes e a identificação de sílabas, pois esta última apresenta mais 30 respostas corretas do que a primeira. Portanto, concluo que a criança discrimina mais facilmente uma consoante e vogal do que somente uma consoante, o que faz todo o sentido, pois quando nós falamos, a criança ouve a consoante como se fosse uma sílaba. É importante reter que as sílabas constituem sons, e as consoantes são, na realidade, unidades abstratas difíceis de articular e discriminar, mais ainda quando se trata de crianças com três anos de idade.

2.2. Sílabas iniciais e finais

Este instrumento apresentou duas fases: identificação de sílabas em posição inicial de palavra e identificação de sílabas em posição final de palavra. Em ambas as fases foram utilizadas palavras cuja estrutura silábica era CV (consoante/vogal).

1ª fase

A primeira fase diz respeito à capacidade de identificação das sílabas iniciais, num conjunto de três cartões. Nesta, elaborei duas tabelas. A primeira regista o número de crianças que foram capazes de identificar a sílaba em posição inicial de palavra; a segunda diz respeito à comparação das sílabas agora mencionadas e das sílabas solicitadas no instrumento anterior. Relembro, neste sentido, que as sílabas iniciais foram as mesmas em ambos os instrumentos, alterando apenas os conjuntos de cartões.

Tratamento quantitativo

Conjuntos de palavras	Sílaba inicial solicitada	I	%	NI	%
mola/bebé/gato	[ga]	12	100	0	0
tesoura/dado/foca	[fɔ]	9	75	3	25
veado/faca/folha	[da]	9	75	3	25
vaca/bolo/pato	[va]	7	58	5	42
vela/bola/dedo	[bɔ]	7	58	5	42
bebé/vaca/mota	[mɔ]	6	50	6	50
pirata/faca/mola	[pi]	6	50	6	50
tesoura/pata/bola	[ti]	6	50	6	50
Total		62	65	34	35

Tabela 3.10 – *Consciência fonológica: identificação de sílabas iniciais*

Legenda:
I – Identifica
NI – Não identifica

As crianças identificaram, na totalidade, a sílaba [ga]. Seguem-se-lhes, com 75%, as sílabas [fɔ] e [da]. Com uma percentagem relativamente mais baixa, 58%, é possível observar as sílabas [va] e [bɔ]. Exatamente metade das crianças, 50%, identificaram as sílabas [mɔ], [pi] e [ti].

Como referido, apresentarei ainda no tratamento quantitativo, a tabela seguinte que corresponde à comparação dos resultados entre as sílabas agora registadas e as sílabas solicitadas no instrumento anterior (*Sons consonânticos e sílabas associadas*).

Sílabas iniciais – 1ª fase	I	%	Sílabas iniciais – 2ª fase	I	%
[ga]	12	100	[ga]	8	67
[fɔ]	9	75	[fɔ]	11	92
[da]	9	75	[da]	7	58
[va]	7	58	[va]	12	100
[bɔ]	7	58	[bɔ]	9	75
[mɔ]	6	50	[mɔ]	9	75
[pi]	6	50	[pi]	11	92
[ti]	6	50	[ti]	11	92
Total	62	65	Total	78	81

Tabela 3.11 – *Consciência fonológica*: comparação entre sílabas iniciais (em dois instrumentos diferentes)

Legenda:
I – Identifica

A primeira coluna corresponde às sílabas solicitadas neste instrumento, na primeira fase; a quarta coluna diz respeito às sílabas pretendidas na segunda fase do instrumento anterior, *Sons consonânticos e sílabas associadas*. Posto isto, verifica-se que na primeira fase a sílaba [ga] foi identificada pela totalidade das crianças; na segunda fase apenas 67% das crianças a identificaram. Com 75%, seguem-se-lhe, na primeira fase, as sílabas [fɔ] e [da]; na segunda fase, observa-se percentagens de 92% e 58%, respetivamente. A sílaba [va] é identificada, na primeira fase por 58% e na segunda pela totalidade das crianças. A sílaba [bɔ] apresenta uma diferença de duas crianças, isto é, na primeira fase assume uma percentagem de 58% e na segunda, de 75%. As sílabas [mɔ], [pi] e [ti] foram identificadas, na primeira fase, por metade das crianças (isto é, 50%); na segunda fase, assiste-se a percentagens de 75% e 92%, respetivamente.

Tratamento qualitativo

Elaborei o quadro seguinte, onde registei as respostas das crianças. No caso (+) para a identificação e (-) para a não identificação das sílabas. Para uma melhor perceção destaco a sombreado as sílabas que não foram identificadas pelas crianças.

Sílaba inicial/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
[bɔ]	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	-
[da]	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-
[fɔ]	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-
[ga]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
[mɔ]	+	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-
[pi]	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	-	-
[ti]	-	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+
[va]	+	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+

Quadro 3.9 – *Consciência fonológica*: identificação de sílabas iniciais por criança

Conforme se pode observar, dos participantes, a Juliana e o Marcelo identificaram todas as sílabas pretendidas, tal como aconteceu na primeira fase do instrumento anterior; a Dora não conseguiu identificar novamente quatro sílabas, em que duas delas são as mesmas, isto é, [mɔ] e [ti]; o Filipe não identificou três sílabas e a Mariana duas, ao contrário do que aconteceu no instrumento anterior visto que foram capazes de identificar todas; a Francisca não identificou duas sílabas; a Isabel também não identificou duas sílabas, menos uma do que no instrumento anterior mas mantendo a sílaba [pi]; a Isadora não identificou cinco sílabas, incluindo mais uma vez as sílabas [bɔ], [da] e [mɔ]; o José não identificou seis sílabas, mais quatro do que no instrumento anterior e mantendo a sílaba [bɔ]; o Manuel não conseguiu identificar quatro sílabas, isto é, mais três do que no anterior; o Sebastião não identificou cinco sílabas, mantendo duas, [da] e [fɔ]. Portanto, verifica-se que as crianças apresentaram melhores resultados quando as sílabas pertenciam a conjuntos com consoantes diferentes mas vogais idênticas. Face a este acontecimento parece haver relação com o facto de ser mais fácil delimitar as fronteiras da sílaba quando o Ataque (no caso, simples) e o Núcleo são semelhantes (Cf. pp.25-26).

Ainda de acordo com as tabelas anteriores, percebe-se que as crianças não revelaram dificuldades significativas na identificação das sílabas em posição inicial de palavra pois as respostas dadas conquistaram percentagem iguais ou superiores a 50% o que é ótimo, dada a faixa etária das crianças.

Análise

Embora existam algumas coincidências nas sílabas entregues de forma incorreta pelas crianças, considero que não há uma explicação baseada na literatura que seja aceitável para as trocas realizadas, pelo que não vou nomear cada uma. Apenas as sílabas [bɔ] e [de], [tɪ] e [pa] se encontram dentro da mesma classe (consoantes oclusivas), o que poderá ter originado esta confusão, comprovando mais uma vez que as crianças não têm estes sons bem consolidados.

Relativamente à comparação das sílabas iniciais entre os dois instrumentos diferentes verifica-se que, apesar de os resultados serem positivos, existem diferenças na identificação das sílabas pois nenhuma apresenta o mesmo resultado. Aliás, as sílabas identificadas neste instrumento apresentam resultados mais baixos do que no instrumento anterior de *Sons consonânticos e sílabas associadas*. Assim sendo, estes resultados mostram que as crianças conseguem identificar mais facilmente sílabas iniciais quando estas são formadas por consoantes diferentes mas vogais idênticas.

2ª fase

A segunda fase refere-se à capacidade de identificação das sílabas finais, num conjunto de três cartões. Para esta, elaborei uma tabela onde registei o número de crianças que foram capazes de identificar as sílabas em posição final de palavra.

Tratamento quantitativo

Conjunto de palavras	Sílaba solicitada	I	%	NI	%
pirata/faca/mola	[tɐ]	10	83	2	17
bebé/vaca/mota	[tɐ]	7	58	5	42
mola/bebé/gato	[tu]	6	50	6	50
tesoura/dado/foca	[kɐ]	6	50	6	50
tesoura/pata/bola	[rɐ]	6	50	6	50
vaca/bolo/pato	[kɐ]	6	50	6	50
vela/bola/dedo	[du]	6	50	6	50
veado/faca/folha	[du]	5	42	7	58
Total		52	54	44	46

Tabela 3.12 – *Consciência fonológica*: identificação de sílabas finais

Legenda:

I – Identifica

NI – Não identifica

Conforme o observado, verifica-se que a sílaba identificada pela maioria das crianças, com 83%, foi a sílaba [tɐ] no conjunto das palavras *pirata/faca/mola*. Segue-se-lhe com uma percentagem mais baixa, 58%, também a sílaba [tɐ], no conjunto *bebé/vaca/mota*. As sílabas [tu], [kɐ], [rɐ] e [du] apresentam uma percentagem de 50%, o que indica que metade das crianças identificaram as mesmas. A sílaba [du], dentro do conjunto *veado/faca/folha*, apresenta uma percentagem de 42%.

Tratamento qualitativo

Para uma informação mais pormenorizada, elaborei o quadro seguinte que pretende mostrar a identificação (+) e a não identificação (-) das sílabas finais. A sombreado encontram-se as casas que dizem respeito às sílabas que as crianças não identificaram.

Sílaba final/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
[kɐ] (vaca)	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	-
[kɐ] (foca)	+	-	+	+	-	+	-	+	-	-	-	+
[du] (dedo)	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-
[du] (veado)	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	+
[tɐ] (mota)	+	-	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+
[tɐ] (pirata)	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+
[tu]	+	+	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-
[rɐ]	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-

Quadro 3.10 – *Consciência fonológica*: identificação de sílabas finais por criança

Como já foi explicado, a duplicação das sílabas [kɐ], [tɐ], [du] resulta de uma gralha pessoal que decidi manter e proceder à sua comparação. Por essa razão, é de salientar os resultados idênticos que se fazem observar. À exceção da sílaba [tɐ], onde existe uma diferença de três respostas, as restantes diferem apenas em uma ou nenhuma resposta, o que me leva a acreditar que as crianças já se encontram em fase de desenvolvimento neste aspeto.

Assim sendo, verifica-se que a Francisca foi a única participante capaz de identificar sete sílabas, o que significa que não conseguiu identificar apenas uma das oito sílabas pretendidas. O Bruno, o Filipe, a Isadora e o Manuel não identificaram três; a Dora, o José, a Juliana, o Marcelo, a Mariana e o Sebastião, quatro; e a Isabel, sete.

No que diz respeito às trocas efetuadas, e dado que não existem acontecimentos comuns, considero que as crianças entregaram os cartões incorretos ao acaso, pois não manifestaram qualquer tipo de opinião.

Análise

Fazendo uma analogia entre as sílabas iniciais e finais deste instrumento, rapidamente se verifica que as crianças obtiveram melhores resultados na identificação de sílabas em posição inicial de palavra do que em posição final. As autoras Ana Lúcia Santos e Maria João Freitas (2001) justificam este acontecimento quando referem que as tarefas mais simples são aquelas que exigem a identificação de Ataque e Rima, que diz respeito, no caso, às sílabas iniciais. A identificação da Coda, constituinte da Rima, é uma tarefa com um grau mais elevado de dificuldade. Por essa razão, parece ser mais fácil para as crianças identificarem uma consoante num Ataque simples do que a mesma consoante num Ataque complexo. A sílaba em posição final de palavra requer, portanto, que a criança tenha bem consolidado estas regras fonológicas, o que não aconteceu, pois neste aspeto elas ainda se encontram em fase de desenvolvimento.

Portanto, as percentagens que correspondem à capacidade de identificação de sílabas finais também surgem como prova de que estas as crianças estão no limiar, isto é, na transição de uma mudança, no caso, da consciência fonológica, pois verifica-se que são todas, à exceção da sílaba [du], iguais ou superiores a 50%.

2.3. Palavras, sílabas e sons

Este instrumento visou testar um tipo de consciência mais tardio, neste caso, a consciência intrassilábica. De forma a entender a capacidade revelada a este nível pelas crianças, elaborei a seguinte tabela onde registei o número de crianças que foram capazes de identificar os sons iniciais dentro da primeira sílaba.

Tratamento quantitativo

Palavras	Primeira sílaba	Som pretendido	I	%	NI	%
vaca	[va]	/v/	2	17	10	83
bola	[bɔ]	/b/	1	8	11	92
dado	[da]	/d/	1	8	11	92
gato	[ga]	/g/	1	8	11	92
foca	[fɔ]	/f/	0	0	12	100
mota	[mɔ]	/m/	0	0	12	100
Total			5	7	67	93

Tabela 3.13 – *Consciência fonológica*: identificação de sons dentro da primeira sílaba

Legenda:

I – Identifica

NI – Não identifica

De acordo com a tabela, percebe-se que 17% das crianças identificou o som /v/ da sílaba [va]. De seguida, com uma percentagem de 8%, as crianças identificaram os sons /b/, /d/ e /g/ das sílabas [bɔ], [da] e [ga] respetivamente. Nenhuma criança foi capaz de identificar o som /f/, da sílaba [fɔ] e o /m/ da [mɔ].

Tratamento qualitativo

De seguida, encontra-se o quadro que mostra a identificação (+) de sons dentro da primeira sílaba e a sua não identificação (-), consoante as respostas de cada criança. No caso, destaco agora a sombreado os sons identificados pelas crianças.

Som pretendido/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
/b/	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
/d/	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
/f/	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
/g/	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
/m/	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
/v/	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-

Quadro 3.11 – *Consciência fonológica*: identificação de sons dentro da primeira sílaba por criança

As únicas crianças que identificaram sons dentro da primeira sílaba foram o Marcelo e a Juliana. O Marcelo identificou quatro sons e a Juliana um. As restantes crianças não foram capazes de identificar os sons pretendidos. É, neste sentido, importante sublinhar

que as crianças avaliaram o presente instrumento como algo muito difícil de perceberem e de conseguirem responder.

Análise

De acordo com os resultados alcançados, reconheço que este grupo ainda não possui capacidades de identificação de fonemas dentro de palavras, no caso, na sílaba inicial de cada palavra e que se enquadra na teoria já existente. As duas crianças em questão foram capazes de identificar apenas 7% dos sons pretendidos, o que indica que as respostas incorretas sobressaem com um total de 93%.

2.4. Sons e palavras

Com este instrumento também pretendia testar um tipo de consciência fonológica de desenvolvimento mais moroso, desta vez, a fonémica. Sabe-se, à partida, que crianças com três anos não são capazes de discriminar fonemas dentro de palavras e, por essa razão, decidi aferir se as crianças eram capazes de produzirem palavras a partir de sons verbalizados por mim. Elaborei, portanto, a seguinte tabela onde registei o número de crianças que foram capazes de verbalizar palavras que se iniciavam com os fonemas já selecionados.

Tratamento quantitativo

Fonemas	Palavras produzidas pelas crianças	P	%	NP	%
/d/	dado	4	33	8	67
/g/	gato	4	33	8	67
/t/	tesoura/telemóvel	4	33	8	67
/f/	faca	3	25	9	75
/m/	mola	3	25	9	75
/b/	bebé	1	8	11	92
/v/	veado	1	8	11	92
/p/	-----	0	0	12	100
Total		20	21	76	79

Tabela 3.14 – *Consciência fonológica*: produção de palavras a partir de fonemas verbalizados pela investigadora

Legenda:
P – Produz
NP – Não produz

Ao observar a tabela, entende-se que 33% das crianças conseguiram identificar os fonemas /d/, /g/ e /t/, verbalizando palavras com os respectivos. Seguem-se-lhes, com 25%, palavras cujos fonemas iniciais são /f/ e /m/. Apenas uma criança (8%) identificou os fonemas /b/ e /v/, utilizando palavras conhecidas por ela. Nenhuma criança conseguiu identificar palavras que se iniciassem com o fonema /p/.

Tratamento qualitativo

Segue-se o quadro onde registo as respostas individuais da criança, destacando a sombreado as casas que dizem respeito à produção de palavras.

Palavras com o som verbalizado/ Nomes	Bruno	Dora	Filipe	Francisca	Isabel	Isadora	José	Juliana	Manuel	Marcelo	Mariana	Sebastião
[b]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
[d]	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-
[f]	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-
[g]	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+
[m]	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
[p]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[t]	-	-	-	-	-	+	-	++	+	-	-	-
[v]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-

Quadro 3.12 – *Consciência fonológica*: produção de palavras, por criança, a partir de sons verbalizados pela investigadora

As crianças que conseguiram verbalizar mais palavras com os fonemas pretendidos foram o Marcelo com cinco respostas corretas e a Juliana com quatro. A Isabel e a Mariana não foram capazes de identificar qualquer palavra com o respetivo fonema. As restantes crianças responderam entre um (o Bruno, a Dora, a Isadora, o José e o Sebastião) a dois (o Filipe, a Francisca e o Manuel) fonemas corretos. Portanto, tal como no instrumento anterior, as crianças referiram que este também era muito difícil. Contudo, é de salientar o facto de onze crianças terem tentado responder a todos os fonemas, mesmo que de forma incorreta. Por essa razão, pode-se considerar que já demonstram alguma consciência de que para cada som existe uma ou mais palavras. Por exemplo, a Juliana para o som /t/, verbalizou duas palavras: tesoura e telemóvel. Notei ainda que todas as palavras pronunciadas, à exceção da unidade telemóvel, foram as mesmas que utilizei no decorrer da investigação e que pertenciam aos diferentes

instrumentos, tendo a palavra *gato*, *dado*, *faca*, *mola* e *tesoura* uma maior predominância.

Análise

Rapidamente se conclui que a maioria das crianças revelou dificuldades neste instrumento. As percentagens são todas inferiores a 50%, o que significa que o número de crianças a identificar palavras com fonemas específicos foi sempre menor que seis. Além disso, ao observar o total de respostas verifica-se, mais uma vez, que os resultados são negativos pois o número de respostas incorretas (79%) é superior ao número das respostas certas (21%).

3 – Síntese global

Para identificar qual a capacidade fonológica (percepção auditiva e consciência fonológica) em que as crianças apresentaram melhores resultados, elaborei quatro tabelas: a primeira apresenta os resultados finais (positivos e negativos) obtidos em cada instrumento; a segunda apresenta os resultados (também positivos e negativos) alcançados em cada capacidade fonológica; na terceira consta o nome das crianças e respectivos resultados alcançados em cada instrumento; na quarta registei os resultados que as crianças obtiveram em cada capacidade fonológica.

Tratamento quantitativo

Capacidades fonológicas	Instrumentos	Fases	Resultados finais	+	-
Percepção auditiva	Discriminação de pares mínimos	-----	120	116	4
	Sons do ambiente	vozes dos animais	120	90	30
		sons dos meios de transporte	96	37	59
		sons dos fenómenos da natureza	48	18	30
	Compreensão	-----	60	54	6
Consciência fonológica	Sons consonânticos e sílabas associadas	1ª fase	96	48	48
		2ª fase	96	78	18
	Sílabas iniciais e finais	1ª fase	96	62	34
		2ª fase	96	52	44
	Palavras, sílabas e sons	-----	72	5	67
	Sons e palavras	-----	96	20	76
Total			996	580	416

Tabela 3.15 – Resultados finais de cada instrumento

Legenda:

+ – Resultados positivos
 -- Resultados negativos

Capacidades fonológicas	+	-	Total
Percepção auditiva	315	129	444
Consciência fonológica	265	287	552
Total	580	416	996

Tabela 3.16 – Resultados finais de cada capacidade fonológica

Legenda:

+ – Resultados positivos
 -- Resultados negativos

	Instrumentos (+) ⁷											Total
	Discriminação de pares mínimos (10)	Sons do ambiente (22)			Compreensão (5)	Sons consonânticos e sílabas associadas (16)		Silabas iniciais e finais (16)		Palavras, sílabas e sons (6)	Sons e palavras (8)	
		vozes dos animais (10)	sons dos meios de transporte (8)	sons dos fenómenos da natureza (4)		1ª fase (8)	2ª fase (8)	1ª fase (8)	2ª fase (8)			
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----		
Marcelo	10	8	1	2	4	7	8	8	4	4	5	61
Juliana	10	7	4	2	3	5	8	8	4	1	4	56
Manuel	10	9	5	3	5	5	7	4	5	0	2	55
Bruno	10	9	6	2	5	3	6	7	5	0	1	54
Francisca	10	8	3	3	5	2	7	6	7	0	2	53
Filipe	9	8	3	1	4	5	8	5	5	0	2	50
Dora	10	8	3	1	5	6	4	4	4	0	1	46
Mariana	10	5	3	1	5	3	7	6	4	0	0	44
Sebastião	10	7	2	0	4	4	7	3	4	0	1	42
Isabel	10	7	3	2	5	3	5	6	1	0	0	42
Isadora	8	7	2	1	5	2	5	3	5	0	1	39
José	9	7	2	0	4	3	6	2	4	0	1	38
Total	116	90	37	18	54	48	78	62	52	5	20	580

Tabela 3.17 – Resultados alcançados por cada criança em cada instrumento

Legenda:

+ – Resultados positivos

⁷ Abaixo do nome de cada instrumento ou respetiva fase encontra-se um número que diz respeito ao total calculado para cada um deles.

	Percepção auditiva	Consciência fonológica	Total
Marcelo	25	36	61
Juliana	26	30	56
Manuel	32	23	55
Bruno	32	22	54
Francisca	29	24	53
Filipe	25	25	50
Dora	27	19	46
Mariana	24	20	44
Sebastião	23	19	42
Isabel	27	15	42
Isadora	23	16	39
José	22	16	38
Total	315	265	580

Tabela 3.18 – Resultados alcançados por cada criança em cada capacidade fonológica

Tratamento qualitativo

Antes de efetuar qualquer tipo de comentário é importante reter que não coloquei nas tabelas os resultados da pequena atividade intitulada *Identificação dos animais*. Esta não se insere em nenhuma das capacidades aqui testadas porque surge no trabalho apenas como prova de que não reconhecer a voz do animal não significa que as crianças não o conheçam.

Posto isto, e observando a tabela 3.15, entende-se que os instrumentos com melhores resultados foram os referentes à capacidade da percepção auditiva, mais especificamente à discriminação de pares mínimos, pois em 120 respostas dadas, 116 foram corretas; segue-se-lhe a compreensão, que conta com 54 respostas afirmativas num total de 60; em terceiro, o reconhecimento das vozes dos animais e a identificação de sons consonânticos e sílabas iniciais associadas. Os restantes instrumentos, concernentes à capacidade da consciência fonológica, foram aqueles em que as crianças apresentaram resultados menos positivos, o que também condiz com a etapa evolutiva em que elas se encontram. Contudo, destaca-se pela positiva os instrumentos cujas fases correspondem às sílabas iniciais, o que já permite afirmar que este grupo de crianças revela alguma sensibilidade ao nível da silabação. Assim sendo, importa fazer uma breve apresentação

das crianças e os resultados alcançados em cada instrumento em particular, e em cada capacidade fonológica em geral.

O Marcelo destacou-se pela pontuação elevada que alcançou no total das capacidades fonológicas. Embora tenha sido das poucas crianças a não ser capaz de compreender as cinco situações semelhantes, revelou uma boa capacidade de discriminação auditiva e ainda sensibilidade a nível de todos os tipos de consciência fonológica, incluindo, portanto, a intrassilábica e a fonémica. A Juliana, o Manuel, o Bruno, o Filipe e a Francisca também atingiram pontuações elevadas, nomeadamente 56, 55, 54, 53 e 50. Por sua vez, a Isadora e o José apresentaram os valores mais baixos. De notar que o Sebastião apresentou uma pontuação mais baixa do que a Isadora nos instrumentos da consciência fonológica, porém os resultados nos outros instrumentos permitiram obter uma pontuação mais alta que ambas as crianças mencionadas. As restantes crianças apresentaram pontuações situadas entre 42 e 46 respostas corretas. Portanto, embora se assista a um conhecimento intuitivo fonológico semelhante nestas crianças, verifica-se que algumas estão mais desenvolvidas e estimuladas do que outras, nas diferentes componentes aqui testadas. Mais adiante, no capítulo IV, farei uma análise mais pormenorizada de cada criança.

Análise

As crianças com três anos de idade já devem ser capazes de discriminar todos os sons da língua materna. Contudo, e de acordo com Inês Sim-Sim (1998), a discriminação auditiva não implica que compreendam o significado das sequências sonoras mas o acesso ao significado implica que a criança consiga diferenciar dois ou mais estímulos sonoros. Logo, para que a criança desenvolva a sua compreensão (acesso ao significado) é necessário revelar uma boa discriminação auditiva e isso verificou-se nos resultados acima indicados pois são as capacidades (discriminação e compreensão) mais desenvolvidas.

A capacidade da consciência fonológica requer igualmente uma boa perceção auditiva, contudo vai mais além porque é necessário a aquisição de determinadas regras fonológicas, algumas que crianças de três anos ainda não adquiriram totalmente, nomeadamente a nível da consciência intrassilábica e fonémica que são de desenvolvimento mais moroso (embora algumas crianças, já mencionadas, revelem alguma sensibilidade a esse nível).

Para concluir, os fonemas são unidades abstratas, difíceis de discriminar, por isso o estudo sobre o conhecimento e a consciência dos sons tornou-se numa ferramenta útil para testar e compreender o desenvolvimento fonológico de cada criança, tendo em atenção as diferentes fases que as crianças conquistam gradualmente, nomeadamente: a discriminação, o reconhecimento, a compreensão e ainda, o desenvolvimento da consciência fonológica.

Capítulo IV – Discussão dos resultados

Os resultados obtidos na presente investigação reforçam a ideia de que as crianças com três anos de idade se encontram na fase de discriminação e compreensão, mas já demonstram sensibilidade a nível da consciência fonológica. Elas são capazes de discriminar, reconhecer e produzir explicitamente os sons da sua língua materna, embora alguns aspetos fonológicos ainda se encontrem em desenvolvimento, sobretudo os que envolvem a estrutura das sílabas. Ainda não adquiriram competências a nível dos outros tipos de consciência fonológica, nomeadamente a identificação explícita dos sons.

Concretamente, no que diz respeito às capacidades fonológicas aqui testadas, verificou-se que a habilidade em que as crianças apresentaram melhores resultados foi a discriminação de pares mínimos e, de seguida, a compreensão. Em terceiro lugar, surge o reconhecimento das vozes dos animais e a identificação de sons consonânticos em posição inicial e sílabas associadas. Em último, segue-se-lhes a capacidade da consciência fonológica, aquela em que as crianças revelaram mais dificuldades, em particular as consciências intrassilábica e fonémica, o que está de acordo com os resultados descritos na literatura.

A capacidade que apresentou os melhores resultados insere-se, portanto, na primeira componente deste estudo, a perceção auditiva, e designa-se *Discriminação de pares mínimos*. No processo de comutação de fonemas em pares mínimos, as crianças revelaram consciência de que a substituição de um segmento fonológico (fonema) por outro, originou, oralmente, duas palavras parecidas, mas com significados diferentes, pois verbalizaram ambas as palavras, demonstrando conhecimento do seu significado. Além disso, ainda em relação aos fonemas comutados, elas demonstraram uma capacidade de perceção e deteção auditiva muito eficaz, porque os fonemas são representações abstratas que assumem apenas uma função gramatical, por vezes difíceis de discriminar, principalmente quando se compilam pares mínimos. Porém, isso não constituiu obstáculo para estas crianças. O único traço distintivo não completamente adquirido, em apenas três crianças, é o da sonoridade em relação às consoantes fricativas, [f:v], e oclusivas [p:b].

A compreensão foi a segunda capacidade em que as crianças obtiveram melhores resultados, pois apresentaram um domínio das estruturas da sua língua materna bastante razoável. A revisão da literatura permite concluir que o processo de desenvolvimento da linguagem envolve a descoberta de regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas. Neste sentido, as crianças demonstraram, através de processos de reflexão, ainda que intuitivos, a construção do seu próprio conhecimento sobre a língua materna, nomeadamente, a nível de vocabulário, articulação das palavras, concordância nominal em género (masculino/feminino) e número (singular/plural) e verbal (em pessoa e número), conhecimento da estrutura frásica e atributos dos animais, pessoas ou objetos referidos nas frases que o constituíam. Contudo, não é possível falar da compreensão sem abordar a memória e, mais uma vez, a perceção auditiva. A memória é, sem dúvida, uma habilidade essencial para o desenvolvimento cognitivo, o que significa que para haver uma boa compreensão, não deve haver sobrecarga da memória. Por isso, a criança já deve ser capaz de reconhecer uma palavra em tempo muito curto, através do seu reconhecimento parcelar, acedendo ao seu significado e não prejudicando, assim, o nível da sua compreensão. Porém, isto só é possível através da perceção auditiva, isto é, se a criança conseguir identificar, seleccionar e entender a informação pertinente.

De seguida, surgem com a mesma diferença entre as respostas corretas e incorretas (isto é, 60), o reconhecimento das *vozes dos animais*, que se insere na perceção auditiva, e a identificação de *sons consonânticos e sílabas associadas*, que integra a componente da consciência fonológica. Os valores alcançados na primeira habilidade apontam para a paixão e ímpeto exploratório sentido pelos animais e que se inicia logo na infância. Prova disso, são as primeiras palavras das crianças, que surgem por volta dos nove/doze meses e que são na, sua maioria, associadas ao seu mundo, gostos e preferências, incluindo, naturalmente, os animais. Também os adultos, que mantêm o contacto e interagem com as crianças, produzem, com frequência, este tipo de palavras, mesmo que seja de forma inconsciente. Os desenhos animados, a que as crianças assistem, também envolvem, maioritariamente animais. No jardim de infância, é natural explorar o meio próximo das crianças, mais frequente ainda, partir dos conhecimentos já adquiridos, necessidades e interesses delas, com o intuito de facilitar a sua compreensão, apreensão e desenvolver atitudes de responsabilidade e consciência ambiental (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Porém, é de sublinhar, como já referi,

que há sons não linguísticos que elas não identificam pelo facto de não fazerem parte do seu conhecimento e mundo, como foi o caso do burro. Por outro lado, verifica-se que os sons dos meios de transporte e dos fenómenos da natureza, também integrados no instrumento *Sons do ambiente*, apresentaram piores resultados, aliás, os negativos são superiores aos positivos, o que poderá significar que as crianças não revelam conhecimentos nem vivências no que concerne a estes sons. Em relação à segunda capacidade, e relembrando que o respetivo instrumento pretendia testar a capacidade de identificação, num conjunto de três cartões, das sílabas em posição inicial da palavra que eu verbalizava, e que estavam diretamente relacionadas com as consoantes solicitadas na primeira fase do mesmo instrumento, a linguista Inês Duarte esclarece que, quando falamos, não produzimos unidades abstratas, mas sons fisicamente descritíveis. Uma criança que não saiba ler nem escrever, como foi o caso, dificilmente discrimina o som inicial de uma palavra, em particular quando se trata de consoantes. Oralmente, nós articulamos a consoante e a vogal. Contudo, se pensarmos bem, conseguimos pronunciar isoladamente uma vogal, ao invés de uma consoante que se torna muito mais difícil. Assim sendo, e sabendo que o fonema é uma identidade abstrata, percebe-se que a criança vai ouvir a consoante como se fosse uma sílaba, visto que, para ela, esta é que é um som e não o fonema, o que explica o facto de a segunda fase ter revelado resultados muito melhores que a primeira fase, em que era apenas pedida a consoante inicial.

Posteriormente, segue-se-lhes o reconhecimento dos sons dos meios de transporte e fenómenos da natureza e que já foram abordados acima, e a identificação de diferentes tipos de consciência fonológica. Dentro desta última componente, o instrumento que visava a identificação das *sílabas iniciais e finais* apresentou melhores resultados do que os outros dois, isto é, *Palavras, sílabas e sons* e *Sons e palavras*, que se propunham testar as consciências intrassilábica e fonémica, respetivamente.

Relativamente à aplicação do instrumento *Sílabas iniciais e finais*, conclui-se que as crianças apresentaram mais facilidade em identificar sílabas em posição inicial de palavra do que em posição final. Todavia, e relembrando que procedi à comparação entre os resultados obtidos nas sílabas iniciais constantes deste instrumento e nas sílabas iniciais da segunda fase do instrumento *Sons consonânticos e de sílabas associadas*, que eram exatamente as mesmas, verifiquei que as crianças apresentaram melhores resultados quando as sílabas pertenciam a conjuntos com consoantes diferentes, mas

vogais iguais. Acredito, por esse motivo, que a junção de consoantes diferentes com a mesma vogal (por exemplo, mota/nota/foca) facilita a compreensão e a identificação da sílaba pretendida. Segundo a literatura, a justificação para este acontecimento envolve a estrutura interna da sílaba, pois é mais fácil delimitar as fronteiras da sílaba quando o Ataque e o Núcleo são semelhantes e não requer a identificação da Coda.

Como tenho vindo a defender no decorrer do relatório, é indispensável ter em conta as características individuais de cada criança. As dozes crianças que participaram neste estudo encontram-se na fase já mencionada, porém é notória as dificuldades sentidas por umas e facilidades por outras, aquando a aplicação dos diferentes instrumentos, o que implica a exposição e importância de alguns comentários.

Como já se sabe, o Marcelo destacou-se pela pontuação elevada, isto é, com 61 respostas corretas. Todavia, encontra-se entre as poucas crianças que apresentaram os resultados mais baixos na habilidade da compreensão. A justificação para esses dados está explícita nos tratamentos quantitativo e qualitativo do instrumento em questão; contudo, é importante realçar que, embora a perceção auditiva seja o primeiro passo na compreensão da linguagem, diferenciar os sons da fala não envolve obrigatoriamente a relação do som/significado, o que indica que as crianças podem ser capazes de prestar atenção e discriminar corretamente os sons da língua mas não têm consciência do significado das sequências de sons (Sim-Sim, 1998). Ainda em relação à perceção auditiva, O Marcelo alcançou a totalidade prevista para o instrumento *Discriminação dos pares mínimos*. Já no reconhecimento dos sons do ambiente, revelou algumas dificuldades, em particular nos dos meios de transporte e nos dos fenómenos da natureza, o que poderá apontar para o pouco contacto com os respetivos elementos. Os valores conseguidos ainda por esta criança nos instrumentos referentes à consciência fonológica validam o desenvolvimento de alguns aspetos fonológicos, previstos para uma idade mais tardia, a partir dos três anos e meio e os quatro anos. Seguem-se-lhe a Juliana, o Manuel, o Bruno, a Francisca e o Filipe com 56, 55, 54, 53 e 50 respostas corretas, respetivamente. Estas crianças revelaram mais facilidade nas capacidades exigidas pelos instrumentos de perceção auditiva e dificuldade nos de consciência fonológica. A diferença entre elas e o Marcelo e a Juliana (pois atingiu um total de 30 respostas corretas) incide sobretudo na habilidade da consciência fonológica, embora também tenham atingindo resultados significativos nesta fase de transição, em particular a nível da silabação.

O José e a Isadora apresentaram os resultados mais baixos, principalmente na componente da consciência fonológica o que, na verdade, condiz com a sua fase de desenvolvimento, embora as crianças acima indicadas pareçam mais estimuladas e desenvolvidas. A Isabel, o Sebastião, a Mariana e a Dora conseguiram acertar entre 42 e 46 respostas. Estas crianças apresentaram melhores resultados na componente da compreensão verbal, enquanto que os valores alcançados na percepção auditiva e a consciência fonológica são semelhantes.

Recordando o quadro que diz respeito à caracterização individual das crianças (Cf. p.32), considero que as individualidades apontadas por cada Encarregado de Educação se poderão relacionar com os resultados obtidos por cada criança. As pontuações mais altas foram alcançadas pelo Marcelo, pela Juliana, pelo Manuel, pelo Bruno, pela Francisca e pelo Filipe. À exceção do Manuel, que é uma criança muito tímida e introvertida, todas as outras crianças são muito curiosas, dinâmicas, conversadoras, gostam de perceber o que as rodeia e isso sentiu-se no decorrer da aplicação dos instrumentos e verificou-se nos resultados: crianças mais estimuladas e predispostas a aprender mais. No que diz respeito ao Manuel, acredito que a relação de afetividade que estabeleci com ele o ajudou a sentir-se mais à vontade e, como tal, a libertar-se, não demonstrando o medo de errar, e revelando, assim, os seus conhecimentos. As restantes crianças, em particular a Dora, a Isabel e a Isadora são crianças mais tímidas e reservadas. Porém, e tendo consciência de que não são essas individualidades que definem o nível de conhecimento de cada criança, creio que elas não são tão estimuladas e isso refletiu-se não só nos resultados mas também na atitude que adotaram, isto é, por várias vezes se mantinham caladas e não respondiam. Isto, ao contrário do José, da Mariana e do Sebastião, que também se enquadram nas pontuações mais baixas, mas que demonstraram vontade de aprender, fazendo perguntas sobre os cartões que compunham os diferentes instrumentos, por exemplo.

Para concluir, e tendo em conta que considerei importante construir e aplicar diferentes tipos de instrumentos, referentes às duas componentes aqui estudadas, com o objetivo de obter uma diversidade dos resultados, penso ter confirmado que o desenvolvimento fonológico em crianças com três anos é, de facto, marcado pela compreensão e pelo reconhecimento e discriminação auditiva. Todavia, perante os resultados, confirma-se que neste grupo já se assiste ao desenvolvimento de alguns tipos

de consciência fonológica, principalmente ao nível da identificação explícita das sílabas em posição inicial de palavra.

Conclusão

O desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente o das competências fonológicas, é indispensável ao avanço cognitivo. Com isto quero dizer que a interação verbal e, conseqüentemente, as experiências vivenciadas num ambiente linguisticamente estimulante, promove o alargamento do vocabulário, permitindo que a criança construa de forma progressiva o seu próprio conhecimento sobre a língua materna e outras áreas do saber. Recordo ainda neste sentido que o conhecimento intuitivo é marcado por um caminho de etapas graduais em que as crianças vão evoluindo de forma idêntica.

A revisão da literatura permite concluir, por um lado, e abordando o conhecimento intuitivo, que as crianças com três anos de idade já são capazes de se exprimir com clareza aplicando, sem grandes falhas, as regras sintáticas, o que significa que já fazem concordância nominal e verbal. Além disso, também se assiste a um aumento da complexidade frásica e emprego do género (masculino/feminino) e número (singular/plural) nas suas produções. Por outro, e a nível da consciência fonológica, as crianças já discriminam todos os sons que pertencem à sua língua materna e demonstram sensibilidade às regras fonológicas, mas ainda não são capazes de realizar com sucesso tarefas relacionadas com as consciências intrassilábica e fonémica.

A partir da análise e interpretação dos resultados, verificou-se que as crianças apresentaram, naturalmente características individuais, observáveis a nível das dificuldades e facilidades reveladas. Porém, obtiveram, dentro da sua faixa etária, resultados não documentados na literatura, como, por exemplo a identificação das sílabas que é situada por volta dos quatro anos. Isto mostra que todas as crianças se encontram na mesma fase do seu conhecimento intuitivo fonológico, mas que algumas delas estão mais desenvolvidas e estimuladas neste aspeto do que outras. A discriminação auditiva e a compreensão apresentaram, assim, os melhores resultados, seguindo-se-lhes o reconhecimento de sons não linguísticos e a identificação de sons consonânticos e sílabas associadas e, por fim, as restantes habilidades da consciência fonológica. Esta última revelou os piores resultados, porque apliquei instrumentos que visavam testar capacidades de desenvolvimento mais moroso, como a consciência intrassilábica e fonémica. Todavia, a análise efetuada revelou, como referido, que há aspetos fonológicos em fase de desenvolvimento, como o processo de silabação, aparentemente mais precoces do que o descrito na literatura.

Esta investigação descobre, assim, duas pistas principais de investigação que vale a pena dar continuidade. A primeira diz respeito ao facto de as crianças com três anos já terem iniciado a sua consciência fonológica; a segunda consiste na conceção dos instrumentos elaborados, que podem ser utilizados para estabelecer se as crianças discriminam todos os fonemas da língua e todo o tipo de sílabas em posição inicial, medial e final, com vista a obter um quadro de conjunto do estado de consciência fonológica nesta idade. Por isso, sugiro as seguintes alterações (que são nada menos que os meus erros reconhecidos ao longo do relatório):

- No instrumento *Discriminação de pares mínimos*: incluir todos os sons da língua e relacionar corretamente as consoantes dentro da mesma classe;
- Nos instrumentos da consciência fonológica: testar todos os tipos de sílabas nas diferentes posições (inicial, medial e final).

Numa futura investigação, também seria interessante conceber e aplicar este tipo de instrumentos a nível das rimas, por exemplo, a partir da sua identificação e evocação em músicas e histórias inventadas pela investigadora, em que as crianças deveriam identificar o “bocadinho” que rima e, posteriormente, evocar outras palavras que rimassem com a pretendida. Além disso, acredito que se obteriam resultados mais diversificados e interessantes se se aplicasse este tipo de estudo à mesma faixa etária, comparando os resultados obtidos em crianças com e sem frequência de um centro infantil (creche e jardim de infância).

Bibliografia

- Antunes, E. B., & Rocha, J. (s.d.). Considerações sobre desenvolvimento fonológico e desvios da fala no português. *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, pp. 47-60.
- Costa, M. A. (s.d.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa: Compreensão e produção da linguagem verbal*. Obtido em 10 de março de 2017, de http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_compreensao_producao.pdf
- Cunha, C., & Cintra, L. (2012). *Breve Gramática do Português Contemporâneo* (19ª ed.). Porto: João Sá da Costa.
- Duarte, I. (2000). *LÍNGUA PORTUGUESA: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fornazari, B. (2009). *Habilidades auditivas e conteúdos curriculares - Processo simultâneo no indivíduo com implante coclear*. Dissertação de Pós-graduação, Instituto Tecnológico e Educacional de Curitiba.
- Freitas, M. J., & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem Escrita na Educação de Infância: Da Intenção à Prática*. Viseu: PsicoSoma.
- Lima, R. M., & Bessa, M. F. (2007). Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. *Sonhar*, pp. 55-62.
- Lopes, A. C., & Rio-Torto, G. (2007). *Semântica*. Lisboa: Caminho.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), pp. 1-17.
- Moreira, A. I. (2013). *Níveis de Consciência Fonológica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Lisboa: Gradiva.
- Rios, A. C. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica* (2ª ed.). Viseu: PsicoSoma.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME-DGE.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME-DGIDC.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (5ª ed.). Lisboa: Factor.

Legislação consultada:

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, publicada no Diário da República, n.º 34/97, 1ª Série.

Apêndices

**Apêndice I – Inquérito aos Encarregados de Educação sobre o desenvolvimento da
linguagem oral: breve caracterização dos seus educandos**

Excelentíssimo Encarregado de Educação,

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e estou a realizar um pequeno questionário sobre o desenvolvimento da linguagem oral, com o objetivo de obter respostas que me permitam fazer uma breve caracterização do seu educando a este nível. Agradeço, desde já, o tempo disponibilizado para o seu preenchimento e informo que garanto a confidencialidade das informações, uma vez que os nomes das crianças serão fictícios na investigação a ser desenvolvida.

Nome da criança: _____

Nome do Encarregado de Educação: _____

Inquérito:

1. Qual é o grau de parentesco?

1.1. Mãe _____

1.2. Pai _____

1.3. Avó _____

1.4. Avô _____

1.5. Outro _____ Qual? _____

2. Costuma conversar com o seu educando?

Sim Não Às vezes

2.1. Se sim, quando e a que propósito?

3. O seu educando gosta de ouvir histórias?

Sim Não

3.1. Costuma contar e/ou ler histórias ao seu educando?

Sim Não Às vezes

3.2. Considera que é importante?

Sim Não

3.2.1. Porquê?

4. O seu educando tem irmãos(ãs)?

Sim Não

4.1. Se sim, ele(a) conversa com os irmãos(ãs)?

Sim Não

4.1.1. Quando e a que propósito?

5. O seu educando tem amigos com quem gosta de conversar?

Sim Não

5.1. Se sim, sabe quais são os temas de conversa entre eles(as)?

6. Considera que o seu educando é conversador?

Sim Não

6.1. Porquê?

Muito obrigada pelo seu tempo!

A aluna,
Mara Costa

Apêndice II – Pedido de autorização de registo audiovisual

Pedido de autorização de registo audiovisual

Exm^o Encarregado de Educação

Encontro-me a realizar a Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Universidade do Algarve, na sala do seu educando, e vou dar início à dinamização de atividades, com algumas crianças, de forma individual, com vista à realização do meu relatório de investigação, no âmbito do referido Mestrado. A investigação tem, como principal objetivo, o estudo do conhecimento fonológico, em crianças de 3 anos.

A criança de que V. Ex^a é encarregado de educação foi uma das crianças escolhidas, de forma aleatória, para a realização do meu estudo. Assim, solicito que assinale abaixo se autoriza ou não a colaboração dessa criança, bem como o registo audiovisual das atividades realizadas pela mesma. As gravações destinam-se exclusivamente a apoiar a investigação.

Mais informo que estou disponível para esclarecer qualquer dúvida.

Antecipadamente grata,

(Mara Costa)

Nome do Encarregado de Educação: _____

Nome da criança: _____

Autorizo

Não autorizo

Data e assinatura:

/ / 2016 _____

Apêndice III – Folha de registo: *Sons do ambiente*

Sons do ambiente

Nome da criança: _____

Data: _____

sons (vozes) dos animais	Reconhece/Não reconhece	Observações
gato		
cão		
vaca		
galinha		
ovelha		
cavalo		
porco		
burro		
galo		
pato		

sons dos meios de transporte	Reconhece/Não reconhece	Observações
avioneta		
buzina de navio		
comboio		
mota		
motor de carro		
sirene de ambulância		
sirene de bombeiros		
sirene de polícia		

sons dos fenómenos da natureza	Reconhece/Não reconhece	Observações
água		
chuva		
rebentamento de ondas		
vento		

Apêndice IV – Folha de registo: *Identificação dos animais*

Identificação dos animais

Nome da criança: _____

Data: _____

Animais cujas vozes não foram reconhecidas	Identifica/Não identifica	Observações
burro		
galinha		
galo		
ovelha		
gato		
porco		

Apêndice V – Folha de registo: *Compreensão frásica*

Compreensão frásica

Nome da criança: _____

Data: _____

Legendas	Situação pretendida	Compreende/Não compreende	Observações
O cão dorme. O gato dorme. A ovelha dorme.	O cão dorme.		
A Alice lava as mãos. A Alice lava a cabeça. A Alice lava os pés.	A Alice lava os pés.		
O menino gosta de escrever. O menino gosta de pintar. O menino gosta de brincar.	O menino gosta de pintar.		
A menina está a comer o gelado. O menino está a comer o gelado. Os meninos estão a comer o gelado.	Os meninos estão a comer o gelado.		
A caixa é castanha e está aberta. A caixa é castanha e está fechada. A caixa é branca e está aberta.	A caixa é castanha e está fechada.		

Apêndice VI – Folha de registo: *Sons consonânticos e sílabas associadas*

Sons consonânticos e sílabas associadas

Nome da criança: _____

Data: _____

Conjuntos	Consoante pretendida	Identifica/Não identifica	Observações
vaca/bolo/pato	[v]		
vela/bola/dedo	[b]		
pirata/faca/mola	[p]		
tesoura/dado/foca	[f]		
bebé/vaca/mota	[m]		
veado/dado/folha	[d]		
tesoura/pata/bola	[t]		
mola/bebé/gato	[g]		

Conjuntos	Consoante + vogal solicitada	Identifica/Não identifica	Observações
mota/nota/foca	[mɔ]		
gato/pato/dado	[ga]		
bola/cola/mola	[bɔ]		
vaca/faca/pata	[va]		
gato/pato/dado	[da]		
mota/nota/foca	[fɔ]		
tesoura/pedal/cebolas	[ti]		
pirata/tigela/dinossauro	[pi]		

Apêndice VII – Folha de registo: *Sílabas iniciais e finais*

Sílabas iniciais e finais

Nome da criança: _____

Data: _____

Conjuntos	Sílabas (em posição inicial de palavra) solicitadas	Identifica/Não identifica	Observações
vaca/bolo/pato	[va]		
vela/bola/dedo	[bo]		
pirata/faca/mola	[pi]		
tesoura/dado/foca	[fo]		
bebé/vaca/mota	[mo]		
veado/dado/folha	[da]		
tesoura/pata/bola	[ti]		
mola/bebé/gato	[ga]		

Conjuntos	Sílabas (em posição final de palavra) solicitadas	Identifica/Não identifica	Observações
vaca/bolo/pato	[kɐ]		
vela/bola/dedo	[du]		
pirata/faca/mola	[tɛ]		
tesoura/dado/foca	[kɐ]		
bebé/vaca/mota	[tɛ]		
veado/faca/folha	[du]		
tesoura/pata/bola	[rɐ]		
mola/bebé/gato	[tu]		

Apêndice VIII – Folha de registo: *Palavras, sílabas e sons*

Palavras, sílabas e sons

Nome da criança: _____

Data: _____

Palavras	Primeira sílaba	Som pretendido	Identifica/Não identifica	Observações
vaca	[va]	[v]		
bola	[bo]	[b]		
dado	[da]	[d]		
gato	[ga]	[g]		
foca	[fo]	[f]		
mota	[mo]	[m]		

Apêndice VIX – Folha de registo: *Sons e palavras*

Sons e palavras

Nome da criança: _____

Data: _____

Fonemas	Palavras verbalizadas	Observações
/b/		
/p/		
/v/		
/m/		
/d/		
/f/		
/t/		
/g/		