



UC/FPCE \_\_ 2018

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

## **Consciência Metalinguística para a educação pré-escolar**

**Arquitetura e desenvolvimento de um programa de intervenção**

Ana Rita Santos Tavares (e-mail: [anaritas.tavares@hotmail.com](mailto:anaritas.tavares@hotmail.com))

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Couceiro Figueira

## Índice

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	4
Introdução .....	5
I – Enquadramento Concetual .....	6
Consciência Metalinguística .....	6
Consciência Metalínguística, a Leitura e a Escrita .....	8
Consciência Metalinguística e Educação Pré-escolar .....	9
Treino da Consciência Metalinguística .....	10
II- Objetivo .....	11
III – Metodologia .....	12
Amostra.....	12
Instrumento e recursos .....	12
Consciência de Palavra.....	12
Consciência de Sílabas .....	13
Consciência de Fonema.....	16
Consciência de Pseudopalavra .....	18
O Manual .....	19
Procedimentos.....	19
Validades .....	19
IV – Resultados.....	21
V – Conclusão.....	22
Referências Bibliográficas .....	23
Anexo.....	33

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, por tornarem o sonho possível e não me cortarem as asas para voos mais altos.

À minha avó, a minha, sempre, fonte de inspiração e de orgulho.

Ao Eduardo, o meu irmãozinho, por existir e me dar abraços gratuitos.

À tia Eduarda e ao tio Nuno, pelo incondicional apoio.

Ao Daniel, pelo colo, os abraços, os beijos, o amor...

Aos Campistas Medievais, por me ouvirem ralar com o mundo e rirem-se comigo.

À Dra. Nuna Tormenta e à Dra. Diana Alves, por todos os esclarecimentos, apoios, reuniões e mimos.

A Lourosa, à ACAL, aos Passionistas, às lutas pelos ideais, à catequese, ao Dia L..., por serem o meu escape dos tempos livres que não são assim tantos.

A Coimbra, por ser a cidade na qual vale sempre a pena viver e que é sempre uma promessa de eternidade, um “até já” com saudade.

E por fim, mas não menos importante, à verdadeira responsável por tornar este projeto possível. À Dra. Ana Paula Couceiro Figueira, um muito obrigada, do fundo do coração, por todas as horas, todos os e-mails, todos os prazos “para ontem”, todos os projetos partilhados, todas as metas alcançadas e por todos os “futuramente” que hão de chegar.

## **Resumo**

### **Consciência Metalinguística para a educação pré-escolar**

A consciência metalinguística é a habilidade para refletir, analisar e manipular as características estruturais da linguagem de forma consciente e intencional. Manifestar consciência metalinguística não significa apenas utilizar a linguagem para produzir e compreender produções orais e/ou escritas, mas sim, conhecer e perceber o fluxo de um discurso e a sua integridade como objeto de pensamento e reflexão.

A investigação realizada nas últimas décadas comprova a relação existente entre a consciência metalinguística e a aprendizagem da leitura e da escrita, o que faz com que esta temática seja de grande importância para o contexto pedagógico e educacional.

O presente trabalho tem como objetivo principal construir e validar um programa de intervenção de consciência metalinguística, utilizando, para isso, jogos e atividades lúdicas, originais e atrativas, para serem utilizadas por educadores e crianças de idade pré-escolar.

Palavras-chave: consciência metalinguística; aprendizagem; leitura; escrita; educação pré-escolar; palavra; sílaba; fonema.

### **Metalinguistic awareness for the pre-school education**

The metalinguistic awareness is the ability to reflect and manipulate the structural characteristics of the language in a conscious and intentional way.

To show metalinguistic awareness doesn't mean just use the language to produce and understand oral and/or written productions, but also to know and to understand the flow of a speech and its integrity as an object of thought and reflection.

Investigation in the last decades shows a relation between metalinguistic awareness and learning of reading and writing, which makes this subject very important for pedagogy and education.

The main objective of the present work is to construct and validate a program of intervention in metalinguistic awareness using games and playful activities, originals and attractive, to be used by educators and Childs in pre-school ages.

Key-Words: metalinguistic awareness; learning; reading; writing; pre-school education; word; syllable; phoneme.

## Introdução

Assume-se como certo que as pedras basilares das orientações curriculares do primeiro ciclo do ensino básico são o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita (assim como do cálculo, sobre o qual não nos focaremos no presente trabalho). A aprendizagem da leitura e da escrita são cruciais para as futuras aprendizagens académicas e até quotidianas, podendo, inclusive, ditar o sucesso ou insucesso escolar (Niklas & Schneider, 2013; Sim-Sim, 2006). Uma vez que são competências associadas a um nível de escolarização marcadamente básico, podem ser assumidas como tarefas simples, rotineiras e acessíveis por todos aqueles que já as dominam. Contudo, para os docentes, o ensino da leitura e escrita é uma das suas maiores missões pela complexidade que acarreta (Alegria et al., 1982; Goswani & Bryant, 1991; Silva, 2004; Veloso, 2003; Valente & Martins, 2004). Decorrente deste nível elevado de complexidade, nem todas as crianças adquirem conhecimentos da mesma maneira e ao mesmo tempo, e nem sempre alcançam o sucesso escolar (Chauveau, 2001; Pinto, 2010).

O processo de leitura é percecionado como uma atividade complexa que envolve competências linguísticas e cognitivas (Viana, 2006). No entanto, não deixa de ser uma atividade visual e perceptiva que mobiliza, essencialmente, competências de diferenciação perceptivo-visual, coordenação visuo-motora, esquema corporal e lateralidade definidas (Viana, 2006). Contudo, torna-se ainda mais complexo, sendo que para se aprender a ler e a escrever, é necessário que se saiba que a língua é formada por unidades linguísticas mínimas, ou seja, por fonemas, e que os grafemas, o alfabeto, representam esses fonemas. É muito complicado para uma criança efetuar a correspondência entre um fonema (som das letras) e um grafema (caracter escrito) se não tem, primeiramente, a capacidade de segmentar os sons da fala. Para conseguir interpretar o alfabeto, enquanto código, é preciso conseguir identificar e isolar, conscientemente, os sons (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Há ainda quem defenda que o desempenho de lateralidade, identificação de cores, o esquema corporal, a perceção de direção, espaço, tamanho, quantidade, forma, a discriminação visual, discriminação auditiva, análise-síntese, e coordenação motora fina, são também pré-requisitos para a aquisição da leitura e escrita (Leite, 2015). Para outros, tais pré-requisitos passam por memória fonológica de curto prazo, vocabulário,

sequenciamento aritmético, memória visual, cópia de formas geométricas, consciência fonológica e consciência metalinguística (Borstorm & Elbro, 1997; Demont, 1997; Lundberg, Frost & Petersen, 1988). Tendo em conta as investigações feitas sobre o tema, o conceito de metalinguística revela-se de extrema importância para a aquisição de competências de leitura e escrita e o presente trabalho focar-se-á então, essencialmente, neste tipo de consciência. Sendo necessário trabalhar tais pré-requisitos e competências e pela inexistência, em Portugal, de materiais disponíveis, o presente trabalho apresenta e descreve a construção de um programa de intervenção para a consciência metalinguística.

Neste sentido, este trabalho divide-se, essencialmente, em duas partes: uma parte inicial com o enquadramento teórico e concetual onde se concetualiza os aspetos principais da Consciência Metalinguística; e uma segunda parte onde são apresentadas e desenvolvidas todas as etapas de construção e validação de um programa de intervenção de Consciência Metalinguística que será suportado por um manual técnico.

## **I – Enquadramento Concetual**

### **Consciência Metalinguística**

O termo consciência metalinguística pode suscitar algumas dúvidas, uma vez que o conceito está associado a múltiplas definições, conforme as abordagens teóricas utilizadas. No entanto, parece já ser mais ou menos consensual que a consciência metalinguística é uma habilidade para refletir e manipular as características estruturais da linguagem sendo, a linguagem, um objeto de pensamento por si própria. (Campbell & Sais, 1995; Garton & Pratt, 1989; Karmiloff-Smith, Grant, Sims, Jones & Cuckle, 1996; Maluf, 2005; Moraso & Duro, 2004; Nagy & Anderson, 1995; Pinto et al., 1999; Roth, Speece, Cooper & De La Paz, 1996; Tunmer, Pratt & Herriman, 1984).

Manifestar consciência metalinguística não significa apenas utilizar a linguagem para produzir e compreender produções orais ou escritas. Significa, sim, conhecer e perceber o fluxo de um discurso e a sua integridade como objeto de pensamento e reflexão (Figueira & Pinto, 2017; Tunmer et al., 1984).

Segundo Jakobson (1963), a metalinguística é uma função secundária da linguagem, sendo, por isso, a habilidade de pensar abstratamente sobre a linguagem, enquanto Benveniste (1974) defende que as componentes de metalinguística e a

linguagem devem ser utilizadas ao mesmo tempo para que se possam fazer observações e raciocínios.

Para Gombert (1992) e Tunmer et al. (1984), a metalinguística é um subcampo da metacognição, alterando o processamento de informação e capacidades cognitivas.

A consciência metalinguística é caracterizada por vários tipos específicos de capacidades (Barrera & Maluf, 2003; Gombert, 1992; Mota, 2012): consciência metasemântica – capacidade de manipular unidades linguísticas na construção de significados (Gombert, 1992); consciência metasintática (Gombert, 1992) ou consciência morfológica (Mota, 2012) ou consciência morfossintática (Correa, 2009) – competência de refletir, manipular e controlar conscientemente a sintaxe (Gombert, 1992) e os morfemas das palavras (Carlisle, 1995); consciência metafonológica – capacidade de refletir sobre os sons da fala (Cardoso-Martins, 1995); consciência metalexical ou consciência da palavra – habilidade de analisar as palavras da linguagem quer sejam verbos e adjetivos ou conjunções e artigos (Ehri, 1975); consciência metapragmática – capacidade de refletir sobre a utilidade da linguagem (Gombert, 1992) e consciência metatextual – capacidade de refletir conscientemente sobre a estrutura do texto e respetivos componentes (Gombert, 1992; Tunmer & Herriman, 1984).

Alguns autores defendem que o processo metalinguístico está diretamente correlacionado com o desenvolvimento da linguagem (Birdsong, 1989; Chaney, 1992; Clark, 1978; Clark & Andersen, 1979; Marshall & Marton, 1978). Assim, é possível observar, em crianças pequenas, processos de “controlo” na produção linguística, utilização de autocorreção, mudança de discurso e cuidado na pronúncia de determinadas palavras (Clark & Andersen, 1979). Para além disso, é muitas vezes possível observar as crianças a repetirem fonemas, fazerem jogos de rimas e articularem ritmicamente sílabas sem significado (Content, 1985). Deste modo, podemos concluir que há uma “pré” consciência metalinguística, embora intuitiva e pouco controlada, em idades muito precoces (Melogno et al., 2015; Pinto, Iliceto & Melogno, 2012). Há, ainda, autores que defendem que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas é produto da correlação entre a análise da linguagem e o controlo (Bialystok, 1986, 1991), ou seja, ter consciência metalinguística implica ser capaz de analisar estruturalmente o conhecimento linguístico e utilizar funções de controlo executivo que permitam aplicar esse conhecimento (Bialystok, 1986, 1991). Para o mesmo autor, estas habilidades

evoluem com o passar do tempo e com o treino, sendo, estas habilidades, utilizadas desde cedo pelas crianças. O desenvolvimento metalinguístico em interação com o desenvolvimento metacognitivo é relevantemente impactante a nível educativo (Pinto et al., 2012). Tendo em conta o recolhido pelos diversos autores, podemos dizer que as competências metalinguísticas são o produto das interações cognitivas, metacognitivas e linguísticas.

### **Consciência Metalinguística, a Leitura e a Escrita**

Tendo em conta todos os aspetos já mencionados, muitos são os autores que consideram a consciência metalinguística como um processo intelectual crucial para uma aprendizagem académica com sucesso, revelando-se, o seu treino, de extrema importância desde o início da educação formal ou escolarização (Adams, 1990; Balboni, 1993; Maluf, 2005; Maluf, Zanella, Pagnez & Maldonado, 2006), tendo, este aspeto, sido já referido por várias teorias da psicolinguística educacional, como constatamos em Pinto et al. (2012). Também Gunning (2008) e Robinson (1970) já referiam que a compreensão textual, a leitura crítica e a capacidade de paráfrases são domínios de carácter metalinguístico o que, uma vez mais, evidencia a importância do desenvolvimento da consciência metalinguística.

Todas estas capacidades metalinguísticas que temos vindo a referir estão intimamente relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita (Bowey, 2005; Bradley & Bryant, 1983; Capovilla & Capovilla, 2000; Content, 1985; Gombert, 1992; Gombert & Colé, 2000; Morais, Alegria & Content, 1987; Plaza & Cohen, 2003, 2004; Rego, 1995; Roazzi & Dowker, 2012; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988; Yavas, 1988). Quando a criança começa o processo de escolarização já detém, *a priori*, um conhecimento linguístico significativo devido ao uso da linguagem na sua comunicação habitual (Cohen & Gilbert, 1986; Ferreiro & Teberosky, 1979; Formisano & Zucchermaglio, 1992; Goodman, 1990, 1991). No entanto, o conhecimento da linguagem escrita é mais exigente no que toca ao nível de abstração e reflexão cognitiva (Gombert, 1992), e para que o processo de aprendizagem de leitura e escrita seja mais facilmente agilizado, considera-se relevante o desenvolvimento metalinguístico prévio na sua aprendizagem (Barrera & Maluf, 2003; Nagy & Anderson, 1995).

As competências metalinguísticas mais preponderantes para a aprendizagem da leitura e da escrita são a consciência fonológica (Bird, Bishop & Freeman, 1995; Ehri et



al., 2001; Goswami & Bryant, 1990; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994), a consciência ortográfica (Burgess & Lonigan, 1998; Castles & Coltheart, 2004; Cunningham, Perry & Stanovich, 2001; Gough, Juel & Griffith, 1992) e a consciência morfológica (Apel, Wilson-Fowler, Brimo & Perrin, 2012; Berninger, Abbott, Nagy & Carlisle, 2010; Roman, Kirby, Parrila, Wade-Woolley & Deacon, 2009; Walker & Hauerwas, 2006). Verifica-se, ainda, uma correlação entre os resultados nas capacidades metalinguísticas e a compreensão da leitura (Capellini, Santos & Uvo, 2015), considerando-se que a capacidade de ler pode ser prevista através das várias componentes constituintes da consciência metalinguística (Siok & Fletcher, 2001). Para além disso, vários estudos referem também uma correlação significativa entre a consciência metalinguística e a fluência de leitura, nomeadamente ao nível da consciência fonológica (Eldredge, 2005; Taub & Szente, 2012) e da consciência sintática (Mokhtari & Thompson, 2006). As crianças com resultados mais elevados no desempenho de tarefas avaliativas das capacidades metalinguísticas são também as que apresentam um elevado desempenho na fluência de leitura, considerada, pelos mesmos autores, uma condição necessária para a compreensão da leitura.

### **Consciência Metalinguística e Educação Pré-escolar**

Por todos os aspetos já referidos (e, principalmente, tendo em conta todos os estudos que relacionam a consciência metalinguística à aquisição da literacia), afirma-se que a consciência metalinguística é um processo importante no contexto educativo (Nagy & Anderson, 1995).

Atentando as orientações curriculares para a educação pré-escolar, propostas pelo ministério da educação (Silva et al., 2016), vemos que estas se encontram divididas nos seguintes domínios e pressupostos: (1) Formação Pessoal e Social; (2) Área de Expressão e Comunicação; (3) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita desenvolvendo competências relacionadas com: aprendizagem do Português; sensibilização a uma língua estrangeira; criar um clima de comunicação; escutar e valorizar o contributo de cada criança; sentir-se escutado e ter interesse em comunicar; consciência fonológica; consciência de palavra; consciência sintática; facilitar a emergência da linguagem escrita; importância do livro na descoberta do prazer da leitura; compreensão das funções da leitura e da escrita facilita a aprendizagem da linguagem escrita; variedade de textos e suportes de escrita integrados no quotidiano das

crianças; a utilização participada da linguagem escrita facilita a compreensão das suas convenções e utilidade; compreensão gradual de normas da codificação escrita; importância da escrita do nome próprio; valorizar e incentivar as tentativas de escrita; valorização, prazer e sentimento de competência como base da motivação; (4) Domínio da Matemática; (5) Conhecimento do Mundo; e (6) Mundo Tecnológico.

Tendo em conta os benefícios do treino de competências metalinguísticas para a aprendizagem da leitura e da escrita, já mencionados ao longo deste trabalho, parece-nos pertinente e uma mais-valia integrar e aliar o treino destas competências às orientações curriculares propostas pelo nosso ministério da educação, supra citadas e, deste modo, ao desenvolver competências metalinguísticas na educação pré-escolar se torne um preditor e promotor do sucesso escolar.

### **Treino da Consciência Metalinguística**

A consciência metalinguística pode ser treinada através de múltiplas tarefas, sendo as mais comuns: (i) segmentação, (ii) reconstrução, (iii) manipulação e (iv) identificação (Castelo, Freitas & Miguens, 2010).

O processo de (i) segmentação é definido como o processo que permite a análise dos segmentos do discurso, sendo os segmentos toda a unidade linguística que possa ser isolada (unidade lexical, silábica ou fonémica). Esta segmentação é mais rápida no caso do reconhecimento de palavras e mais lenta no reconhecimento de sílabas e fonemas, revelando, assim, a hierarquia de dificuldade: palavra – sílaba – fonema (Castelo, 2012; Cielo, 2000; Rios, 2011; Sim-Sim, 1997). Vários estudos confirmam esta hierarquia de dificuldade, pois as crianças revelam mais facilidade em detetar sílabas e rimas do que unidades fonológicas mais abstratas, como é o caso dos fonemas (Antunes, 2013), ou seja, unidades mais pequenas. Os fonemas obrigam a uma análise mais específica e um nível mais elevado de sensibilidade fonológica, enquanto unidades maiores, as sílabas, permitem uma análise mais generalista (Lonigan et al., 1998).

A (ii) reconstrução é o oposto da segmentação, ou seja, unem-se os segmentos que foram isolados, reorganizando a cadeia fónica (Sim-Sim, 1997), efetuando junção de sílabas ou fonemas para formar palavras (Antunes, 2013; Carvalho, 2012; Castelo, 2012; Cavalcante & Mendes, 2003; Cielo, 2000, Rios, 2011; Santos & Pinheiro, 2010).

Já a (iii) manipulação pode passar por omitir (supressão) ou adicionar (inserção) segmentos, inverter a posição ou substituir um segmento (Castelo, 2012; Rios, 2011).

Por fim, as tarefas de (iv) identificação podem ser descobrir o intruso, identificar uma unidade-alvo ou detetar semelhanças ou diferenças nas palavras (Castelo, 2012).

Deste modo, pensa-se premente e necessária a implementação de programas que possam dar resposta à urgência de estímulos por parte dos alunos, promovendo, a longo prazo, o sucesso académico e que colmatem a lacuna no apoio aos educadores.

Para Silva (2004), sendo a consciência fonológica uma “competência necessária para a compreensão do princípio alfabético”, justifica-se a implementação de treinos de consciência fonológica e metalinguística na educação pré-escolar, que tenham por base jogos de análise e manipulação de constructos orais. Estando a consciência metalinguística tão intimamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita requer estimulação específica e é um meio de crescimento e desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças em idade pré-escolar (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006). Encontram-se já, na literatura, vários estudos que comprovam que o treino das competências metalinguísticas influencia um melhor desempenho nas tarefas de leitura e escrita (Bradley & Bryant, 1983; Bryant, 2002; Carvalho, 2012; Domingos, 2010; Ferraz Alves, 2010; Hulme et al., 2002; Lages, 2010; Lundberg, Olofsson & Wall, 1980; Maclean, Bryant & Lynette, 1987; Mann & Liberman, 1984; NRP, 2000; Silva, 1997, 2004; Wagner & Torgesen, 1987; Whitehurst & Lonigan, 1998), revelando, uma vez mais, a importância do trabalho que tem sido desenvolvido nesta área.

Apesar de ainda não haver uma prova ou bateria de testes, em português, que possa avaliar a consciência metalinguística estão a decorrer estudos para a obtenção de dados normativos e psicométricos de um teste específico, o THAM – Teste de Habilidades Metalinguísticas (Figueira & Pinto, n.d.), que visa avaliar a consciência metalinguística (THAM 1 – para as crianças em idade pré-escolar) (Figueira & Pinto, 2017). Este teste já conta com versões noutras línguas, sendo o primeiro em italiano (Pinto, 1999), e posteriormente, em inglês (Pinto, Titone & Trusso, 1999), espanhol (Pinto, Titone & Gonzáles Gíl, 2000) e em francês (Pinto & El Euch, 2015).

## **II- Objetivo**

O objetivo deste projeto é construir e validar um programa de intervenção de consciência metalinguística, através de jogos e atividades lúdicas, originais e atrativas, que possam ser utilizadas por educadores, tendo como público-alvo as crianças de idade

pré-escolar, especialmente aquelas em idade de transição para o primeiro ciclo do ensino básico. Este programa de treino de competências pré-leitoras será suportado por um manual técnico com instruções de implementação das atividades propostas.

### **III – Metodologia**

#### **Amostra**

Os jogos e atividades construídos foram apresentados e explicados a 9 educadoras de infância que, posteriormente, promoveram a sua manipulação por 90 crianças de 5 anos, a frequentar estabelecimentos de educação pré-escolar, no Agrupamento de Escolas António Alves Amorim, em Lourosa, Santa Maria da Feira, divididos por 9 turmas mistas, cada grupo com uma educadora de infância titular.

#### **Instrumento e recursos**

O programa proposto é composto por 8 sessões de até 45 minutos cada. As sessões devem ser distribuídas durante o ano letivo, podendo, algumas delas, ser repetidas ao longo do ano, conforme a necessidade de treino do grupo ou de alguma criança em específico. Os recursos estão construídos para que as atividades possam ser realizadas em grupo ou individualmente, embora devam sempre ser supervisionadas pela educadora de infância.

Este programa divide-se em 4 grandes categorias ou temas, sendo eles: Consciência de Palavra; Consciência de Sílabas; Consciência de Fonema; e Consciência de pseudopalavra. Em cada categoria são propostas várias atividades, por ordem crescente de dificuldade. Deste modo, para as categorias de Consciência de Palavra e pseudopalavra é apresentada uma atividade e para as categorias de Consciência de Sílabas e Consciência de Fonema são apresentadas 3 atividades.

Como o programa proposto se destina às crianças em educação pré-escolar, deu-se primazia às atividades de identificação e segmentação, sendo, contudo, possível estender este programa com outras atividades destinadas ao treino de outras competências (reconstrução e manipulação).

Assim apresentam-se:

#### **Consciência de Palavra**

Para o domínio/categoria de consciência de palavra apresenta-se uma atividade de identificação e reconhecimento de palavras.

### **Primeira Sessão**

#### **Atividade 1**

Objetivo: identificação e reconhecimento de palavras

Materiais:

- 10 cartões com diferentes lengalengas escritas

Duração: até 45 minutos

Descrição: num primeiro momento, é necessário que as educadoras apresentem e trabalhem as lengalengas para que as crianças estejam bem familiarizadas com elas. Quando o grupo souber dizer bem a lengalenga, o nível de dificuldade vai aumentando: o grupo representará a lengalenga, sendo que cada aluno representa uma palavra, numa lengalenga humana: a cada criança é atribuída uma palavra que deve decorar e dizer quando solicitado (eg. “a Maria diz ‘Joaninha’, o João diz ‘voa’ e o Daniel diz ‘voa’. Repitam [Joaninha voa, voa]”). Depois de repetirem a lengalenga algumas vezes, já com cada criança “sendo” uma palavra, a educadora pode manipular o jogo retirando ou acrescentando palavras e pedindo ao grupo para repetir a lengalenga sem/com a palavra que foi retirada ou acrescentada (eg. Acrescentar mais crianças para fazer “Joaninha voa, voa, que o teu pai foi para Lisboa” ou retirar crianças para fazer, por exemplo, “Joaninha voa, voa, para Lisboa”)

### **Consciência de Sílabas**

Para o domínio/categoria de Consciência de Sílabas apresentam-se três atividades com o objetivo de treinar a divisão silábica, identificar a sílaba inicial e identificar a sílaba final (jogo de rimas), ordenadas por grau de dificuldades. Neste sentido, a primeira atividade desta categoria será com o objetivo de treinar a divisão silábica, a segunda atividade identificar a sílaba inicial e a terceira atividade identificar a sílaba final.

### **Segunda Sessão**

#### **Atividade 1**

Objetivo: realização da divisão silábica

Materiais:

- 16 cartões com imagens de diferentes temas
  - 4 cartões de 2 sílabas (Balão, Bebê, Bolo, Burro)
  - 4 cartões de 3 sílabas (Dálmata, Dinheiro, Dominó, Duende)
  - 4 cartões de 4 sílabas (Joaninha, Melancia, Relâmpago, Semáforo)
  - 4 cartões de 5 sílabas (Biblioteca, Fotografia, Hipopótamo, Rinoceronte)
- Uma tombola com 16 bolas brancas
  - 4 bolas com o número 2
  - 4 bolas com o número 3
  - 4 bolas com o número 4
  - 4 bolas com o número 5

Duração: 20 minutos

Descrição: depois de visualizarem, identificarem, verbalizarem e segmentarem todas as imagens (podendo contar com o auxílio da educadora, sendo que a identificação das imagens não é sujeita a avaliação e, por isso, não condicionante para o desempenho da tarefa em si) as crianças devem ensaiar a leitura silábica dos diferentes cartões. Depois, e com todos os cartões dispostos com as imagens voltadas para cima, a criança deve girar a tombola e retirar uma bola de dentro da tombola. De seguida, deve escolher um cartão cuja palavra representada pela imagem tenha o mesmo número de sílabas que o número apresentado na bola (eg. Criança retira da tombola uma bola com o número 3. Deve, de entre os cartões, eleger um cuja palavra tenha 3 sílabas [dálmata; dinheiro; dominó; duende]).

### **Terceira Sessão**

#### **Atividade 2**

Objetivo: identificação da sílaba inicial

Materiais:

- 64 cartões com imagens
  - 8 cartões começados com “Ca” (Casa; Casaco); “Cir” (Circo; Círculo); “Co” (Colher; Correr); “Cu” (Cubo; Cuecas);
  - 10 cartões começados com “La” (Lápis; Laranja); “Le” (Leão; Leque); “Li” (Lixo; Livro); “Lo” (Lobo; Loja); “Lu” (Lupa; Lua);

- 8 cartões começados com “Ma” (Macaco; Maçã); “Me” (Melão; Melancia); “Mo” (Mola; Mota); “Mu” (Mulher; Múmia);
- 10 cartões começados com “Pa” (Pato; Panela); “Pe” (Pera; Pêlo); “Pi” (Pipoca; Pirata); “Por”(Porta; Porco); “Pu” (Pudim; Puré);
- 10 cartões começados com “Ra”(Rádio; Raquete); “Re”(Regador; Relâmpago); “Ri”(Rinoceronte; Rio); “Ro”(Rosa; Roda); “Ru”(Rua; Ruca);
- 10 cartões começados com “Ta”(Tapete; Tatuagem); “Te”(Televisão; Telhado); “Ti”(Tigre; Tijolo); “To”(Toalha; Tomate); “Tu”(Tubarão; Tubo)
- 6 cartões começados com “Va”(Vaso; Vaca); “Vi”(Vidro; Vila); “Vo”(Volante; Voar);
- 2 cartões começados com “Xa”(Xadrez; Xarope)

Duração: aproximadamente 30 minutos

Descrição da Atividade: depois de visualizarem, identificarem, verbalizarem e segmentarem todas as imagens (podendo contar com o auxílio da educadora, sendo que a identificação das imagens não é sujeita a avaliação e, por isso, não condicionante para o desempenho da tarefa em si), as crianças devem dispor os cartões como num jogo de memória (com as imagens voltadas para baixo). O objetivo é que as crianças vão voltando para cima os cartões, fazendo a correspondência entre a sílaba inicial da palavra representada na imagem (eg. Fazer corresponder o “tubarão” com o “tubo”).

## **Quarta Sessão**

### **Atividade 3**

Objetivo: Identificação da Sílaba Final

Materiais:

- 24 cartões com imagens de diferentes temas

Duração: aproximadamente 15 minutos

Descrição da atividade: depois de visualizarem, identificarem, verbalizarem e segmentarem todas as imagens (podendo contar com o auxílio da educadora, sendo que a identificação das imagens não é sujeita a avaliação e, por isso, não condicionante para o desempenho da tarefa em si), as crianças devem dispor os cartões como num jogo de memória (com as imagens voltadas para baixo). O objetivo é que as crianças vão

voltando para cima os cartões, fazendo a correspondência entre a sílaba final da palavra representada na imagem (eg. Fazer corresponder o “macaco” com o “saco”).

### **Consciência de Fonema**

Para o domínio/categoria de Consciência de Fonema apresentam-se 3 atividades de identificação do fonema inicial. Sendo o fonema a unidade linguística mais pequena e, como já vimos na concetualização do presente trabalho, portanto, a última a ser adquirida pelas crianças nestas idades, optamos por considerar apenas atividades de identificação de fonemas. É possível, no entanto, estender este programa e estas atividades para o treino de outras competências, como por exemplo identificação de fonemas finais e, até mesmo, manipulação de fonemas. As atividades apresentadas seguem também uma estrutura de ordem crescente de dificuldade, começando, nas atividades 1 e 2, por identificar apenas o fonema inicial e na atividade 3 por identificar e fazer corresponder fonemas iniciais iguais.

### **Quinta Sessão**

#### **Atividade 1**

Objetivo: Identificação do Fonema Inicial

Materiais:

- 9 caixas de cartão coloridas;
- 20 cartões pequeninos em cada uma das caixas, cada um com uma imagem. Todos os cartões possuem velcro na parte de trás;
- Lagarta construída a partir de um saco de areia.

Duração: 10 minutos

Procedimento: depois de visualizarem, identificarem e verbalizarem todas as imagens (podendo contar com o auxílio da educadora, sendo que a identificação das imagens não é sujeita a avaliação e, por isso, não condicionante para o desempenho da tarefa em si), as crianças devem colar na lagarta todos os cartões cuja palavra representada pela imagem no cartão comece pelo fonema eleito (eg. “vamos ver estas imagens. Temos aqui um sapato, um sapo, um secador (...). Todas começam com ‘S’. Vamos colar nesta lagarta todas as palavras que começam por S”). Depois de colados todos os cartões, as crianças são induzidas a dizerem mais palavras começadas pelo mesmo fonema. Posteriormente, são-lhes dados cartões com imagens de diferentes



fonemas e o grupo deve diferenciá-los, colando na lagarta só os cartões do fonema que for indicado pela educadora (eg. “agora temos aqui um sol, uma sopa, um ninja, um nabo, um vestido (...), vamos colar na lagarta só aquelas que começam com ‘S’”)

## **Sexta Sessão**

### **Atividade 2**

Objetivo –Identificação do Fonema Inicial

Materiais:

- 9 caixas de cartão coloridas;
- 20 cartões pequeninos em cada uma das caixas, cada um com uma imagem. Todos os cartões possuem velcro na parte de trás;
- Crocodilo em cartolina Eva, com velcros nos “dentes”

Duração: 10 minutos

Descrição da Atividade: depois de visualizarem, identificarem e verbalizarem todas as imagens (podendo contar com o auxílio da educadora, sendo que a identificação das imagens não é sujeita a avaliação e, por isso, não condicionante para o desempenho da tarefa em si), as crianças devem colar nos dentes do crocodilo os cartões cuja palavra representada na imagem comece pelo fonema eleito pela educadora (eg. “temos aqui estas imagens que já conhecemos da lagarta. Vamos colar agora no crocodilo aquelas que começam com ‘Ch’”).

## **Sétima Sessão**

### **Atividade 3**

Objetivo: Identificação do Fonema Inicial

Materiais:

- 42 cartões com imagens
  - 10 começados por “D” (Dado; Dálmata; Dedal; Dente; Diamante; Dinheiro; Dominó; Donuts; Duende; Dúvida)
  - 10 começados por “F” (Farol; Faca; Ferro; Festa; Fio; Figo; Fósforo; Foca; Funil; Furacão)
  - 12 começados por “G/J” (Gato; Garrafa; Gelo; Gelado; Girafa; Girassol; Golo; Gola; Janela; Jacaré; Joanelha; Jogo)
  - 10 começados por “N” (Natal; Nadar; Nemo; Neve; Ninho; Ninja;

Nó; Noddy; Nuvem; Números)

Duração: aproximadamente 20 minutos

Descrição da Atividade: depois de visualizarem e identificarem todas as imagens (podendo contar com o auxílio da educadora, sendo que a identificação das imagens não é sujeita a avaliação e, por isso, não condicionante para o desempenho da tarefa em si), as crianças devem dispor os cartões como num jogo de memória (com as imagens voltadas para baixo). O objetivo é que as crianças vão voltando para cima os cartões, fazendo a correspondência entre o fonema inicial da palavra representada na imagem (eg. Fazer corresponder o “dado” com o “dente”).

### **Consciência de Pseudopalavra**

Sendo a consciência de Pseudopalavra um dos domínios mais difíceis de adquirir e consolidar, principalmente com crianças em idades tão pequenas, apresenta-se apenas uma atividade para este domínio/categoria com o intuito de treinar a construção de pseudopalavras.

### **Oitava Sessão**

#### **Atividade 1**

Objetivo: Construção de Pseudopalavras

Materiais:

- 2 cadernos manipuláveis com imagens de frutas divididas nas suas sílabas
  - 1 caderno com frutas de 2 sílabas (Kiwi; Limão; Maçã; Manga; Pera; Romã; Uva)
  - 1 caderno com frutas de 3 sílabas (Amora; Ananás; Banana; Laranja; Mirtilo; Morango; Pêssego)

Duração: aproximadamente 15 minutos

Descrição da Atividade: num primeiro momento a educadora deve apresentar e identificar os frutos e, seguidamente, dividi-los por sílabas. Quando o grupo for capaz de fazer a divisão silábica corretamente, a educadora começa a manipular o caderno misturando as sílabas dos frutos aleatoriamente criando pseudopalavras. Começar com o caderno de 2 sílabas (eg. ‘Manga’ -> Man-ga; ‘Pera’ -> Pe-Ra; manipulando o caderno para dar a 1ª sílaba de ‘Manga’ e a 2ª sílaba de ‘Pera’, as crianças devem dizer ‘Manra’) e passar, gradualmente, para o de 3 sílabas (eg. ‘Banana’; ‘Laranja’; ‘Ananás’;

manipulando o caderno para dar a 1ª sílaba de ‘Banana’, a 2ª sílaba de ‘Laranja’ e a 3ª sílaba de ‘Ananás’ as crianças devem dizer ‘Barannás’)

### **O Manual**

Os jogos e atividades propostas são apresentados num manual técnico, em suporte digital, onde é definido, sucintamente, o conceito de consciência metalinguística e onde constam as instruções para a implementação e desenvolvimento de cada uma das atividades e jogos.

### **Procedimentos**

#### **Validades**

Sabemos que para criar um programa de intervenção, há certas regras que devem ser cumpridas, principalmente no que diz respeito à sua validade. No entanto, a validade de um teste ou instrumento ou programa nem sempre é simples de averiguar.

Schweigert (1994) defende que quanto mais direta for a forma de medir o conceito em causa mais válido será o método utilizado. Para termos medidas válidas é preciso considerar diferentes métodos de medição e compará-los. Infelizmente, pela dificuldade de avaliação da validade dos métodos, muitas vezes assume-se a validade até que alguém prove o contrário (Schavelson, 1988). Vários autores têm distinguido, essencialmente, três tipos de validade: validade de critério; validade concetual; e validade facial (Schavelson, 1988). A validade de critério diz respeito ao grau com que um método de medição se correlaciona com outros métodos já estabelecidos para o mesmo fenómeno. Dentro deste tipo de validade, distinguem-se dois outros tipos: validade de critério preditiva – o grau em que o resultado de um teste ou medida prevê o comportamento futuro do indivíduo; e validade de critério concorrente – o grau em que um novo método se correlaciona com outro já existente e tido como válido. Por seu lado, a validade concetual relaciona-se com o método de medição de um conceito ou fenómeno. Se um método se destina a medir um certo conceito, então deve correlacionar-se fortemente com outros métodos já existentes para esse mesmo conceito. Por último, a validade facial diz respeito ao grau em que um método aparenta medir aquilo que de facto pretende medir. No entanto, este tipo de validade parece ser o que tem menos importância na investigação científica (Schweigert, 1994). Para além destes três tipos de validade, há ainda que equacionar dois outros tipos: a validade

interna e externa. A validade interna depende da capacidade do método realmente responder às questões propostas inicialmente, medindo até que ponto os resultados são produto das variáveis que foram selecionadas, observadas e medidas e não fruto de variáveis externas não tidas em conta. A validade externa mede até que ponto os resultados obtidos pelo método ou teste podem ser generalizados para outras situações com outros indivíduos.

Apesar de todas as teorias e especificações em torno das validades, no que diz respeito aos testes psicológicos – e extrapolando para as intervenções -, os três tipos de validade que nos interessam são: validade de constructo, validade de critério e validade de conteúdo (Alferes, 1997).

A validade de constructo ou de conceito é a maneira direta de verificar a legitimidade da teoria em relação ao conceito proposto (Cronbach, 1955). O processo de validação de um constructo deve, necessariamente, estar vinculado a uma teoria, não sendo possível, portanto, levar a cabo uma validação de constructo a não ser que exista um marco teórico, com definições concretas, que suportem esse mesmo constructo (Pasquali, 2007).

A validade de critério consiste no grau de eficácia que um teste/programa tem em prever um desempenho específico de um sujeito. Este desempenho do sujeito deve ser medido/avaliado através de técnicas independentes do próprio teste/programa que se quer validar (através da validade preditiva e concorrente, descritas em cima) (Pasquali, 2007)

A validade de conteúdo de um teste/programa consiste em verificar se é representativo de um universo finito de domínios, ou seja, se a amostra é estatisticamente significativa (Pasquali, 2007).

Contudo – e apesar de não tão mencionada -, não devemos descurar a importância da validade de construção. Esta validade é demonstrativa de que se segue uma interpretação para os valores do instrumento em causa, baseada em implicações teóricas, ou seja, que o paradigma teórico corresponde verdadeiramente às observações e obedece a regras associadas às construções.

#### IV – Resultados

Tendo em conta o *feedback* dado pelas educadoras de infância titulares de turma, com base numa grelha de observação (cf-anexo), as atividades e jogos propostos revelam-se uma mais-valia para o treino da consciência metalinguística por várias razões: (i) o material é atrativo e de fácil manuseamento, tornando-se acessível a todas as crianças, independentemente da destreza que demonstrem a nível da motricidade fina; (ii) por serem atividades novas, apelativas e originais, o interesse demonstrado pelas crianças é consideravelmente notório, assim como é significativo o tempo que despendem em torno dos jogos; (iii) pela inexistência de materiais deste cariz, torna-se mais fácil para as educadoras trabalhar as competências da consciência metalinguística, adaptando os materiais às orientações curriculares propostas para a educação pré-escolar e às atividades por si planeadas; (iv) por apresentar vários níveis de dificuldade, constata-se que todas as crianças podem ser envolvidas em diferentes jogos e atividades, com jogos mais desafiantes para aqueles que demonstrem mais facilidade nas questões metalinguísticas e com jogos mais acessíveis para aqueles que revelem mais dificuldades.

Contudo, e apesar do *feedback* maioritariamente positivo, denota-se o facto de algumas atividades serem consideradas muito difíceis, como por exemplo a atividade de construção de pseudopalavras com 3 sílabas, assim como algumas imagens não serem identificadas tão facilmente nos cartões apresentados quanto outras, mais especificamente nas atividades de “cartas de memória” na identificação do fonema e/ou da sílaba inicial e, ainda, alguns materiais serem manipulativamente mais atraentes do que outros, nomeadamente as atividades que recorrem a recursos diferentes, como o caso da lagarta, do crocodilo ou da tombola.

O presente trabalho pauta-se, portanto, pela apresentação de um programa de intervenção na educação pré-escolar. Para a realização deste trabalho teve-se o cuidado de corresponder aos critérios de validade de constructo e construção. No entanto, será necessário proceder a outros critérios de validade, nomeadamente a validade de conteúdo (para verificar se a amostra é ou não significativa), validade de critério e construção (correlacionando o presente programa com outros que pretendem avaliar o

mesmo conceito) e, ainda, validade facial (para que se tenha a certeza de que este programa avaliar, efetivamente, aquilo que pretende avaliar). Por dificuldades de tempo e meios, estas validações não nos foram possíveis, mas são requisitos obrigatórios para validar totalmente o programa apresentado.

## **V – Conclusão**

Estudar a consciência metalinguística, sendo esta uma atividade de reflexão consciente acerca da linguagem, é muito complexo. Apesar da premência na construção de instrumentos de avaliação e mesmo de intervenção, revela-se um trabalho muito árduo conseguir corroborar todas as exigências cognitivas das tarefas, as unidades linguísticas e todas as especificidades inerentes. Neste sentido, afigura-se-nos ainda mais relevante todo o trabalho desenvolvido para a criação deste programa de intervenção ao nível da consciência metalinguística, não só devido à inexistência de programas disponíveis em Português Europeu, mas também tendo em conta todos os benefícios no treino destas competências como evidenciado ao longo do presente trabalho.

Reconhece-se, como principal limitação deste trabalho, o tempo disponível para o realizar. O programa mencionado foi construído num ano letivo, onde foram investigados programas existentes (não em português europeu), foi realizada uma revisão de literatura minuciosa, procurou-se corresponder a uma validade de constructo precisa, foram construídos manualmente todos os jogos e atividades, posteriormente validados em termos de construção, e, em contexto de estágio, foram aplicadas as tarefas criadas. Não houve, portanto, tempo e oportunidade para que se fizesse uma validação empírica cuidada ou para que se fizesse uma revisão e novos estudos de validades. Neste sentido, parece-nos fundamental que as atividades sejam, futuramente, avaliadas, por exemplo com o THAM-1 (Figueira & Pinto, n.d.), assim que aferido para a população portuguesa. Igualmente, e exatamente pela falta de tempo, não foi também possível a construção de um manual técnico em suporte físico, como previsto no início deste projeto, pelo que se lança o repto de que se venha a criar um manual como auxílio para a aplicação do programa proposto.

A segunda limitação identificada prende-se com a amostra utilizada para uma primeira intervenção, que se considera pouco representativa da população. Para além do

tamanho reduzido de crianças que, de facto, manusearam as tarefas (N=90), acrescenta-se, também, o facto de serem crianças residentes numa zona urbana, do litoral norte, que frequentam a educação pré-escolar, em turmas mistas, em estabelecimentos públicos, não nos dando, por isso, uma visão empírica integrante do grau de dificuldade das atividades propostas, assim como do interesse e curiosidade daqueles que o manuseiam.

Apesar das limitações realçadas, considera-se que os resultados obtidos e o trabalho concretizado não devem ser desvalorizados, uma vez que estas atividades de intervenção servem como um primeiro ensaio e um primeiro passo para a implementação mais estruturada do treino de consciência metalinguística e competências de literacia emergente na educação pré-escolar. Por este motivo, realça-se a necessidade de estudos futuros para validar inteiramente as ferramentas utilizadas e corroborar a utilidade dos jogos apresentados para o treino das competências mencionadas. Será, também, importante avaliar estas atividades com uma amostra mais representativa e heterogénea.

### Referências Bibliográficas

- Adrián, J. A., Alegria, J., & Morais, J. (1995). Metaphonological Abilities of Spanish Illiterate Adults. *International Journal of Psychology*, 30(3), 329-353.
- Adams, C. (1990). Syntactic comprehension in children with expressive language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 25(2), 149-171.
- Alegria, J., Pignot, E. & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10(5), 451-456.
- Alferes, V. (1997). *Investigação Científica em Psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Alves, D. C., Faria, I. H. & Freitas, M. J. (2010). O efeito das propriedades fonológicas do segmento em tarefas de consciência segmental. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (eds.), *Avaliação da Consciência Linguística – Aspectos fonológicos e sintáticos do Português* (pp. 19-43). Lisboa: Edições Colibri.
- Antunes, C. (2013). *Caracterização do nível de consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança. Escola Superior de Saúde. Instituto Politécnico de Setúbal.

- Apel, K., Wilson-Fowler, E. B., Brimo, D., & Perrin, N. A. (2012). Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and Writing, 25*(6), 1283-1305.
- Balboni, P. E. (1993). Language awareness in the national curriculum for language education in Italy. *Language Awareness, 2*(4), 187-193.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica, 16*(3), 491-502.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. (Vol. 2). Paris: Gallimard.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of psycholinguistic research, 39*(2), 141-163.
- Bertelson, P., Gelder, B., Tfouni, L. V. & Morais, J. (1989). Metaphonological Abilities of Adult Illiterates: New Evidence of Heterogeneity. *European Journal of Cognitive Psychology, 1*(3), 239-250.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development, 57*(2), 498-510. DOI: 10.2307/1130604
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bird, J., Bishop, D. V., & Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 38*(2), 446-462.
- Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. Heidelberg: Springer.
- Bowey, J. A. (2005). Grammatical sensitivity: Its origins and potential contribution to early word reading skill. *Journal of Experimental Child Psychology, 90*(4), 318-343.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature, 301*(5899), 419-421.
- Bruce, D. J. (1964). The Analysis of Word Sounds by Young Children. *British Journal of Educational Psychology, 34*(2), 158-170.
- Bryant, P. (2002). It doesn't matter whether onset and rime predicts reading better than phoneme awareness does or vice versa. *Journal of experimental child psychology, 82*(1), 41-46.



- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 117-141.
- Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 61-68.
- Capellini, S. A., Santos, B., & Uvo, M. F. C. (2015). Metalinguistic Skills, Reading and Reading Comprehension Performance of Students of the 5th Grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1346-1350.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). *Problemas de leitura e escrita*. São Paulo: Memnon.
- Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: a cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(1), 1-30.
- Cardoso-Martins, C. (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carvalho, A. (2012). *Avaliação de um programa para a estimulação da consciência fonológica em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Castelo, A., & Freitas, M. J. (2009). Explicitação do conhecimento fonológico: relevante ou irrelevante?. In P. F. Pinto (eds.), *Gramática, para que te quero?! O Ensino da Gramática: Sentido(s) e Possibilidades* (pp. 1-15). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Castelo, A., Freitas, M. J. & Miguens, F. (2010). Níveis de escolaridade e a capacidade de segmentação de palavras: o efeito da extensão de palavras na identificação de segmentos. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (eds.), *Avaliação da Consciência Linguística – Aspectos fonológicos e sintáticos do Português* (pp. 119-144). Lisboa: Edições Colibri.
- Castelo, A. (2012). *Competência metafonológica e sistema não consonântico no português europeu: descrição, implicações e aplicações para o ensino português como língua materna*. Tese de Doutoramento em Linguística, especialidade Linguística Educacional. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111.

- Cavalcante, C. & Mendes, M. (2003). A avaliação da consciência fonológica em crianças de primeira série alfabetizadas com metodologias diferentes. *Revista CEFAC*, 5, 205-208.
- Cielo, C. A. (2000). *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13(4), 485-514.
- Chauveau, G. (2001). Quelle psychologie de l'enfant apprenti lecteur? In G. Chauveau (edt.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 5-14). Paris: Éditions Rets.
- Clark, E. V., & Andersen, E. S. (1979). Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language. *Papers & Reports on Child Language Development [Stanford University]*, (16), 1-12.
- Cohen, R., & Gilabert, H. (1986). *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans: un pari pour la réussite au cours préparatoire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Content, A. (1985). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole. *L'Année psychologique*, 85(1), 73-99.
- Correa, J. (2009). *Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia*. In M. Mota (edt.), *Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas* (pp. 55-76). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychol Bull*, 52(4), 281-302.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., & Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(5), 549-568.
- Domingos, M. S. (2010). *Avaliação de um programa de treino da consciência fonológica em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia. Área de especialização: Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ehri, L. C. (1975). Word consciousness in readers and prereaders. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 204.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.

- Eldredge, J. L. (2005). Foundations of fluency: An exploration. *Reading Psychology*, 26(2), 161-181.
- Ferraz Alves, A. F. (2010). *Intervenção nas competências de consciência fonológica num grupo de crianças em risco: O programa “Era uma vez... o mundo dos sons!”* Dissertação de Mestrado. Mestrado integrado em psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ferreira, M. L. (2012). *Contributos para uma Definição de Palavra Fonológica*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. A. (1979). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Figueira, A. P. & Pinto, M. A. (2017). O THAM-1, teste de habilidades metalinguísticas para crianças dos 4-6 anos. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(09). DOI:10.17979/reipe.2017.0.09.2164
- Figueira, A. P. & Pinto, M. A. (n.d.). *Consciência Metalinguística: Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. (Versão de investigação não publicada)
- Formisano, M., & Zucchermaglio, C. (1992). *Guida alla lingua scritta*. Roma: Editori Riuniti.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Garton, A., & Pratt, C. (1989). *Learning to be Literate. The development of Spoken & Written Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gombert, J. E., & Colé, P. (2000). Chapitre 4. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (eds.), *L'acquisition du langage* (Vol. 2, Chap. 4, pp. 117-150). Paris: Presses Universitaires de France.
- Goodman, Y. (Ed.) (1990). *How children construct literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, Y. (1991). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 29-42.

- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. New York, NY: Psychology Press Ltd.
- Goswami, U., Bryant, P. (1991). *Phonological skills and learning to read*. East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic decipher. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 35–48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gunning, T. G. (2008). *Creating Literacy Instruction for All Students* (6.<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hulme, C. (2002). Phonemes, Rimes, and the mechanisms of early reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 58-64.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M. C., & Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58(2), 197-219.
- Lages, S. F. (2010). “*Brincando com os sons das letras*” – *Avaliação de um programa de desenvolvimento de consciência fonológica em contexto pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Mestrado integrado em psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lonigan, C.J., Burgess, S. R., Anthony, J. L. & Baker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5- Year Old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311.
- Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. (1980). Reading and skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21(1), 159-173.
- Mann, V. A. & Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17(10), 592-599.
- Maclean, M., Bryant, P. & Lynette, B. (1987). Rhymes, Nursery Rhymes, and Reading in Early Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 255-281.
- Maluf, M. R. (2005). Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalinguístico. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 2(5), 55-62.
- Maluf, M. R., Zanella, M. S., Pagnez, M., & Maldonado, K. S. (2006). Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, 56(124), 67-92.

- Marshall, J. C., & Morton, J. (1978). On the mechanisms of EMMA. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 225-239). Berlin: Springer-Verlag.
- Melogno, S., Pinto, M. A., & Levi, G. (2015). Profile of the linguistic and metalinguistic abilities of a gifted child with autism spectrum disorder: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 113-126.
- Mokhtari, K., & Thompson, H. B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Literacy Research and Instruction*, 46(1), 73-94
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, (24), 45-64.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de psychologie cognitive*, 7(5), 415-438.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J., Kolinsky, R., Alegria, J. & Scliar-Cabral, L. (1998). Alphabetic literacy and psychological structure. *Letras de Hoje*, 33(4), 61-79.
- Morais, J. & Kolinsky, R. (2005). Literacy and cognitive change. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: a Handbook* (pp. 188-203). Malden: Blackwell Publishing.
- Moraso, M. C., & Duro, E. (2004). *Nutrición, desarrollo y alfabetización*. Buenos Aires: UNICEF.
- Mota, M. M. P. E. D. (2012). Considerações metodológicas e conceituais sobre a construção de instrumentos de avaliação das habilidades metalinguísticas. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 77-82.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1995). *Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Pasquali L. (2007) Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? *Psicol Teor Pesq*. 23, 99-107.
- Pinto, M. A., Titone, R. & Trusso, F. (1999). *Metalinguistic Awareness – Theory, Development and Measurement Instruments*. Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

- Pinto, M. A., Titone, R. & Gil, M. D. G. (2000). *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali
- Pinto, M. A., Iliceto, P., & Melogno, S. (2012). Argumentative abilities in metacognition and in metalinguistics: a study on university students. *European journal of psychology of education*, 27(1), 35-58
- Pinto, M. A. & Euch, S. E. (2015). *La Conscience Métalinguistique – Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and cognition*, 53(2), 287-292.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, 55(2), 368-373.
- Rego, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por fatores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 51-60.
- Rios, A. (2009). *Competências Fonológicas na transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição. Departamento de Electrónica Telecomunicações e Informática. Departamento de Línguas e Culturas. Secção Autónoma de Ciências da Saúde. Universidade de Aveiro.
- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicossoma.
- Roazzi, A., & Dowker, A. (2012). Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 31-55.
- Robinson, F. P. (1970). *Effective Study* (4th ed.). New York: Harper & Row.
- Roman, A. A., Kirby, J. R., Parrila, R. K., Wade-Woolley, L., & Deacon, S. H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(1), 96–113.
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., & De La Paz, S. (1996). Unresolved Mysteries How do Metalinguistic and Narrative Skills Connect with early Reading? *The Journal of Special Education*, 30(3), 257-277.
- Santos, M. & Pinheiro, M. (2010). *Consciência Fonológica: Estudo Piloto do Protótipo de um instrumento de Avaliação*. Trabalho de Projeto. Escola Superior de Saúde. Instituto Politécnico de Setúbal.

- Sciliar-Cabral, L., Morais, J., Nepomuceno, L. & Kolinsky, R. (1997). The awareness of phonemes: so close – so far. *International Journal of Psycholinguistics*, 3(38), 211-240.
- Schavelson, R. (1988) *Statistical Reasoning for the Behavioral Sciences*, Allyn and Bacon.
- Schweigert, W. (1994) *Research methods and statistics for psychology*. NY: Brooks/Cole Publishing Company.
- Silva, A. C. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 4(XIV), 553-561.
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2(XV), 283-303.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1(XXII): 189-191.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Consultado em Janeiro 23, 2018, a partir de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.
- Sim-Sim, I., Ramos, C. & Santos, M. M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-Sim (ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 63-77). Porto: Edições Asa.
- Siok, W. T., & Fletcher, P. (2001). The role of phonological awareness and visual-orthographic skills in Chinese reading acquisition. *Developmental psychology*, 37(6), 886.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of experimental child psychology*, 38(2), 175-190.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers* (pp. 57-79). New York: The Guilford Press.
- Taub, G. E., & Szente, J. (2012). The impact of rapid automatized naming and phonological awareness on the reading fluency of a minority student population. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 359-370.

- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies and phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 276–286
- Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 3(2), 134-158.
- Valente, F. & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 193-212.
- Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico – Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento em Linguística. Faculdade de Letras. Universidade do Porto.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, organizado pelo Centro de Formação Maria Borges de Medeiros, Lisboa, Portugal.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Walker, J., & Hauerwas, L. B. (2006). Development of phonological, morphological, and orthographic knowledge in young spellers: The case of inflected verbs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(8), 819–843.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Yavas, F. (1988). Habilidades metalinguísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 14, 39-51.



**Anexo**  
**Grelha de observação apresentada às educadoras titulares de turma**

	Nome:											
	Checklist											
	Março			Abril			Maio			Junho		
	A	E	NA	A	E	NA	A	E	NA	A	E	NA
Faz Divisão Silábica												
Identifica a Sílabas Inicial												
Identifica a Sílabas Final												
É capaz de Suprir a Sílabas Inicial												
Identifica palavras de 2, 3, 4 e 5 sílabas												
Identifica o Fonema Inicial												
É capaz de suprir o Fonema Inicial												
Identifica Rimas												
Diferencia Palavra e Letra												
Sabe Lengalengas												
É capaz de criar Pseudo-Palavras												
Identifica algumas Letras												

Legenda: A – Adquirido; E – Emergente; NA – Não Adquirido