

INÊS FERRAZ · MARGARIDA POCINHO · TÂNIA FERNANDES

PROGRAMA DE TREINO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



Título: Programa de Treino da Consciência Fonológica

Ilustração: Ana Sophia Rodriguez Farias

Data de Publicação: 2018

Disponível em: <https://digituma.uma.pt/>

ISBN: 978-989-8805-32-4 (Patente n.º IGAC-823/2014)

Publicado em Portugal pela Universidade da Madeira.

Morada: Campus Universitário da Penteada, Gabinete 1.75, 1.º piso,
9020-105 Funchal, Portugal.

Todos os direitos reservados/ All rights reserved.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons, Atribuição Não-Comercial Sem Derivações 4.0 Internacional / This work is under a Creative Commons Licence of Attribution - Non Commercial - No Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

Sobre os autores

Inês Patrícia Rodrigues Ferraz, Doutorada em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação pela Universidade do Minho

Margarida Pocinho, Professora Auxiliar com Agregação em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira, membro do CIERL/UMa, CIEO/CinTurs, UAlg. e IPCDVS, UC.

Tânia Filipa Moniz Fernandes, Doutoranda em Psicologia de Educação na Universidade do Minho

Esta programa de treino foi concebido em parceria* com:

Direção Regional de Educação, Secretaria Regional de Educação da Madeira

* Colaboraram neste projeto o Dr. Armando Correia e a Dra. Catarina Camacho da
Direção Regional de Educação da Madeira

Índice

Introdução	2
1. A Importância da Consciência Fonológica	3
1.1. Conceito de Consciência Fonológica	4
1.2. Desenvolvimento Fonológico	6
1.3. Porquê treinar a Consciência Fonológica	9
1.4. Programas de treino da Consciência Fonológica	10
2. Estudos estatísticos realizados para validação do programa de intervenção	14
3. Programa de Treino da Consciência Fonológica - PTCF	17
3.1. Procedimentos de administração	17
1ª Sessão	18
2ª Sessão	20
3ª Sessão	22
4ª Sessão	24
5ª Sessão	26
6ª Sessão	28
7ª Sessão	30
8ª Sessão	32
Referências bibliográficas	34
Anexos	38

Introdução

O manual apresenta um *Programa de Treino da Consciência Fonológica (PTCF)* composto por oito sessões de treino. Cada sessão contém instruções sobre os procedimentos a utilizar em cada um dos jogos de treino e é composta por três atividades distintas que seguem uma linha de crescimento do grau de dificuldade.

O treino da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar tem sido cada vez mais defendido, uma vez que quando a criança não identifica corretamente os sons da fala, acaba reproduzindo equívocos na leitura e, posteriormente, na escrita. Por verificarmos, diariamente, nas nossas escolas, que alguns alunos apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se fulcral um trabalho mais sistematizado e intensivo com as crianças de forma a estimular esta habilidade.

Vários estudos realizados acerca da aquisição da consciência fonológica comprovam que as crianças intervencionadas com programas de treino da consciência fonológica apresentam ganhos nesta habilidade e sucesso, aquando da aquisição da leitura e da escrita, justificando-se a implementação deste programa de treino nos estabelecimentos de ensino de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Adams, Foorman, Lundberg, & Beller, 2006; Mota & Silva, 2003, 2007).

Uma consciência fonológica tão desenvolvida quanto possível, à entrada no 1.º Ciclo, é certamente uma competência promotora do sucesso escolar na leitura e na escrita, melhorando assim os níveis de literacia da criança (Freitas, Alves, & Costa (2007), tornando-se fundamental realizar, junto das crianças, um trabalho sistematizado e intensivo de treino desta competência metalinguística de modo a estimular a consciência fonológica.

Para evitar que aconteçam problemas decorrentes da falta de treino desta competência, o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser introduzido logo na Educação Pré-Escolar, facultando à criança o contacto e a relação com diferentes formas de expressão.

1. A Importância da Consciência Fonológica

Sabendo que a consciência fonológica se assume como crucial para a aquisição da leitura e da escrita, na última década, surgiu a ideia de que a facilidade com que se aprende a ler nas escritas alfabéticas depende da consistência da ortografia. Contudo, nem sempre a ortografia das línguas alfabéticas obedece ao princípio fonográfico (as letras correspondem perfeitamente aos sons das palavras), pois varia de acordo com o grau de correspondência entre as letras e os sons da fala.

Existem várias relações entre letras e fonemas e entre palavras e morfemas e por essa razão algumas ortografias são opacas, isto é, muitas palavras não obedecem às regras de correspondência entre letra e som (Silva, 2003). Outras ortografias são mais transparentes - as letras correspondem mais perfeitamente aos fonemas das palavras. No sistema ortográfico Português, as crianças têm mais facilidade em explicar as restrições contextuais do que as morfológicas. Por seu turno, na língua inglesa, a consciência das rimas está relacionada com o sucesso da aprendizagem da leitura, enquanto no português as tarefas silábicas são um indicador de sucesso da leitura e da escrita.

Nas línguas de ortografia alfabética, como é o caso do Português, as competências metalinguísticas são essenciais, pois são estas que auxiliam as crianças na percepção de que as frases são constituídas por palavras, e que as palavras, por sua vez, são constituídas por unidades menores, as sílabas e estas por fonemas. No nosso sistema de escrita *“é assumido como princípio que as unidades mínimas de som da fala são representadas por grafemas, sendo o alfabeto o conjunto de letras com os quais é possível representar graficamente todos os sons de uma língua”* (Sim-Sim, 2010, p. 116).

Um dos fatores definidos pela literatura como facilitador da aquisição da linguagem é a consciência metalinguística. Para que a consciência metalinguística se desenvolva, é necessário que a criança tenha um conhecimento refletido, explícito e sistematizado das regras de funcionamento da sua própria língua (Silva, 2007; Sim-Sim, 2006). A consciência metalinguística implica uma reflexão sobre a linguagem, como sendo independente do significado que veicula e uma manipulação intencional da estrutura da linguagem (Correa, 2004). A consciência metalinguística tem várias habilidades que ajudam na aprendizagem da leitura e da escrita: a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência sintática. A consciência fonológica é o entendimento de que as palavras são feitas de sons, a capacidade de

reconhecer rimas, identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas. A consciência morfológica é definida como a reflexão e manipulação intencional do processo de formação das palavras. E a consciência sintática manifesta-se na capacidade de avaliar a gramaticalidade (Mota & Silva, 2007; Silva, 2007). Estes autores referem, ainda, que o educador deve ter a percepção de que a emergência da consciência sintática é mais tardia do que a consciência fonológica ou morfológica, porque a criança tem dificuldade em se abstrair do conteúdo da frase para focar a sua atenção sobre a forma da mesma.

Sabemos que a reflexão que as crianças, em idade Pré-Escolar, fazem acerca da sua própria língua é, muitas vezes, intuitiva e pode debruçar-se sobre as várias habilidades metalinguísticas: quando as crianças tomam consciência dos segmentos sonoros das palavras, desenvolvem a consciência fonológica; quando são capazes de identificar as palavras nas frases, desenvolvem a consciência morfológica; ou, ainda quando são capazes de adequar gramaticalmente as frases, utilizam a consciência sintática. Já em idade escolar, as crianças progredem para um conhecimento metalinguístico mais explícito, onde controlam de forma consciente e deliberada as regras sintáticas das frases ou a estrutura fonológica das palavras, contudo esta evolução dependente da aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

1.1. Conceito de Consciência Fonológica

Nos últimos trinta anos, tem sido dada grande atenção ao estudo do desenvolvimento da consciência fonológica. Mutter (2004) define a consciência fonológica como a capacidade de a criança processar e manipular os segmentos fonológicos que compõem a palavra. Quando se fala em consciência fonológica, há que associar de imediato a uma das principais categorias das capacidades metalinguísticas, ou seja, um subdomínio da metacognição no que se refere à linguagem (Tunmer & Rohn, 1991).

Como sabemos, as crianças quando aprendem a falar, não têm consciência de que as palavras são formadas por sucessões de sons, uma vez que apenas focalizam a sua atenção e o seu interesse na significação do que estão a ouvir e do que pronunciam. As crianças têm de se consciencializar de que as palavras ditas oralmente são constituídas por uma sequência de fonemas, correspondente ao que é representado pelo

código alfabético através da escrita. É esta consciência da estrutura fonológica da língua que se designa por consciência fonológica.

Silva (1992) enfatiza que para alguns investigadores, a noção de consciência fonológica significa o acesso ao nível fonético e à capacidade para manipular cognitivamente as representações situadas a este nível; para outros, significa a competência geral de sensibilidade aos sons do discurso oral. Kozminsky e Kozminsky (1995) consideram a consciência fonológica como a capacidade metalinguística para refletir e manipular os segmentos fonéticos da fala. Richgels, Poremba e Mcgee (1996) definem a consciência fonológica como a atenção consciente focalizada nos fonemas, que são as unidades de som que os emissores e os recetores inconscientemente combinam e põem em contraste para produzir e compreender palavras na linguagem oral. Para Morais (1997) o termo consciência fonológica designa a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser fragmentadas em partículas menores.

Alguns autores defendem que a consciência fonológica é, muitas vezes, confundida com a consciência fonética (Wood & Terrel, 1998), contudo ressaltam que esta última se refere ao conhecimento da estrutura fonémica das palavras, ou seja, a capacidade de conseguir decompor uma palavra em unidades mais pequenas - os fonemas. Assim, a consciência fonológica é uma consciência mais vasta e extensa das estruturas dos sons da fala e a consciência fonémica corresponde a, apenas, um dos parâmetros.

A consciência fonémica é definida por Treiman (1998) como a capacidade para conceptualizar as palavras faladas com sucessões de fonemas particulares, sendo este um aspeto crucial no ensino alfabético. Cielo (2001) salienta que a expressão consciência fonológica abarca competências de reconhecimento e produção de rima, análise, síntese, reversões e outras manipulações silábicas e fonémicas, além das habilidades de realizar a correspondência entre fonema e grafema e vice-versa.

No entender de Machado (2010), esta competência compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, que a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas; e a consciência de que essas mesmas sílabas se repetem em diferentes palavras, existindo uma relação com a oralidade. Assim sendo, esta habilidade metalinguística manifesta-se a nível implícito e explícito. No primeiro, quando existe sensibilidade para os sons da língua e para o conhecimento fonológico geralmente

visível nos jogos espontâneos com os sons das palavras realizados na Educação Pré-Escolar. No segundo, quando surge uma análise dos sons dos vocábulos.

De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007) a consciência fonológica pode ser subdividida em três tipos:

(i) “ ao isolar sílabas, a criança revela **consciência silábica** (ex: pra - tos);

(ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, a criança revela **consciência intrassilábica** (ex: pr.a] [t.os);

(iii) ao isolar sons da fala, a criança revela **consciência fonémica** (ex: p.r.a.t.o.s) ” (p. 4).

Segundo estes autores o treino da consciência fonológica deverá iniciar-se pela consciência silábica, uma vez que as crianças possuem esta consciência à entrada na escola e a consciência intrassilábica e fonémica devem ser estimuladas em contexto de sala de aula, antes e durante o processo de iniciação do código alfabético. Acrescentam que, apesar da capacidade de isolar os sons da fala ser determinante no processo de alfabetização constitui-se, igualmente, como uma consequência deste processo.

Em suma, a consciência fonológica envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e deliberadamente, os segmentos fonológicos da língua (Nascimento & Knobel, 2009).

1.2. Desenvolvimento Fonológico

Alguns autores consideram que o desenvolvimento da consciência fonológica se inicia muito cedo e se vai expandindo progressivamente ao longo da infância (Bradley & Bryant, 1983). A criança nasce com capacidade auditiva, embora a sua capacidade de discriminação não seja imediata para os sons da fala (Barbeito, 2000). Logo nas primeiras semanas de vida, o recém-nascido manifesta capacidade de distinguir a voz humana dos outros sons e distinguir a fala de outros estímulos. O recém-nascido mostra-se capaz de reconhecer a voz materna (Pocinho, 2011).

Segundo Sim-Sim (1998), o desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se no 1.º e no 2.º mês de vida quando a criança começa a distinguir os sons. Por volta dos 2 meses, a discriminação auditiva relativamente à fala manifesta-se através da discriminação de pares mínimos silábicos (/ta /ka/ da/).

Entre os 2 e os 4 meses, a criança distingue as diferentes vozes (masculina, feminina, familiar, desconhecida, amigável, ríspida). Por isso é habitual vermos o bebé a reagir através do choro a vozes desconhecidas (Barbeito, 2000).

Quando a criança se encontra no período linguístico (quando tem cerca de 1 ano de idade), altura em que produz as primeiras palavras, começa a mostrar compreensão do significado de algumas palavras. No segundo ano de vida, a criança começa a aumentar o vocabulário que é reconhecido. No final do segundo ano, o número de palavras que a criança reconhece situa-se, em média, nas quinhentas.

Por volta dos 30 meses, a criança já faz a deteção de eventuais erros na produção do seu enunciado ou no dos outros interlocutores, ou seja, é capaz de efetuar autocorreções (Sim-Sim, 1998).

Aos 36 meses, aproximadamente, a criança distingue os sons da sua língua materna, conseguindo distinguir as cadeias sonoras aceitáveis na sua língua e corrigindo aquelas que não são aceitáveis. Aos três anos, o desenvolvimento da discriminação está habitualmente completo.

Entre os 3 e os 4 anos de idade, é notório um prazer lúdico com as rimas através da realização de jogos de sons e de palavras, nas quais a criança efetua deturpações voluntárias, criando assim novos vocábulos (por exemplo: aldrabão / trapalhão – traldrabão) (Sim-Sim, 1998). Também Freitas, Alves e Costa (2007) alertam para o facto da produção de rimas se tornar mais fácil nesta faixa etária e constituir-se como uma tarefa evidente nesta idade, quando comparada à de segmentação de sons ou de identificação fonémica. No entanto, torna-se fulcral referir que nesta idade é notória uma dificuldade na identificação da palavra no contínuo sonoro, competência esta que é consolidada durante o percurso escolar da criança.

Aos 4 anos assiste-se a uma dificuldade crescente na realização de tarefas de consciência fonémica quando comparadas com a consciência silábica (Freitas, Alves & Costa, 2007). Contudo, Sim-Sim (1998) defende que é visível a capacidade de segmentar silabicamente unidades lexicais compostas por duas sílabas, apesar das grandes dificuldades apresentadas na segmentação de palavras polissilábicas e /ou monossilábicas.

As crianças por volta dos 4 ou 5 anos começam a ter a noção de que a sílaba pode ser decomposta em unidades menores, conseguindo ter algum êxito na realização de identificação de componentes intrassilábicos (Silva, 2003).

É por volta dos 5 anos que se começam a verificar as capacidades metafonológicas de análise fonémica, por parte da criança (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Aos 6 anos há um domínio quase total da capacidade de segmentação silábica apesar de existirem dificuldades e lacunas nas tarefas relativas à consciência fonémica, uma vez que ainda não existe apoio da escrita (Sim-Sim, 1998). Jenkins e Browen (1994) salientam que a consciência fonológica se vai complexificando, sendo para isso necessário a receção de instruções formais que explicitem as regras de correspondência dos sons da fala na escrita alfabética através da relação fonema - grafema. Pode-se então realçar que é nesta faixa etária que se começa a desenvolver também a consciência fonémica.

A partir dos 6 anos, já há um maior desenvolvimento das capacidades metafonológicas, devido à aquisição da escrita (Freitas, Alves e Costa, 2007) e um domínio de todos os níveis de consciência fonológica (Cielo, 2001).

Para alguns autores, tais como Liberman, Shankweiler, Fisher e Carter (1974), o aparecimento da consciência fonológica dá-se por volta dos 4-5-anos de idade, enquanto outros autores como Bruce (1964) situam este aparecimento por volta dos 6-7 anos.

Esta disparidade pode dever-se ao facto de alguns autores considerarem nas suas investigações diferentes níveis de consciência fonológica (González & González, 2001). O que revela que a emergência da consciência fonológica pode ser explicitada pelo tipo de atividades que a avaliam e a capacidade que as crianças apresentam na sua resolução. Salles, Mota, Cechella e Parente (1999), consideram que existe uma discordância entre os estudiosos relativamente à época de emergência da consciência fonológica, confusão semelhante se verifica relativamente ao período do surgimento da consciência metalinguística.

Tomando como referência as ideias de Basso (2006), as competências fonológicas representam diferentes níveis de domínio da estrutura fonológica da língua: um nível pré-consciente, o da sensibilidade fonológica e um nível consciente, o da consciência fonológica.

Em suma, pode-se então afirmar que o desenvolvimento da consciência fonológica se inicia quando a criança começa a distinguir os sons, embora existam diferentes etapas do desenvolvimento desta competência. De entre as diferentes

habilidades metafonológicas, umas são adquiridas mais precocemente do que outras, dependendo da sua crescente complexidade.

1.3. Porquê treinar a Consciência Fonológica

A consciência fonológica cada vez mais assume-se como crucial para a aquisição da leitura e da escrita e por essa razão o treino desta competência metalinguística deverá realizar-se antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, na Educação Pré-Escolar. De acordo com o que está descrito na literatura, é neste nível etário que se devem estimular as competências linguísticas essenciais para a aquisição da leitura e da escrita, coincidente com a faixa etária que surge o aparecimento da consciência fonológica (Liberman, Shankweiler, Fisher & Carter, 1974).

Vários autores defendem que a consciência fonológica mal desenvolvida representa a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas na aprendizagem da leitura, por isso defendem que esta deve ser treinada antes do processo de alfabetização (Adams, Foorman, Lundeberg, & Beller, 2006). Estes acrescentam que as atividades de consciência linguísticas devem ser promovidas desde o jardim-de-infância, dado que são atividades cruciais para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Este treino ajuda a criança a distinguir os sons individuais das palavras e facilita a aprendizagem da associação de sons com as letras na leitura e na escrita (Mota & Silva, 2007; Silva, 2003, 2007).

Sabendo que a consciência fonológica pode interferir na aquisição do código escrito, muitos programas de intervenção são desenvolvidos para o tratamento dos distúrbios da leitura e escrita (Paula, Mota, & Keske-Soares, 2005). Estes autores referem que existem dois tipos de intervenção: a preventiva que aposta na estimulação das competências metalinguísticas das crianças em vias de alfabetização e a terapêutica que é aplicada nas crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita.

As crianças cujas habilidades de produção da fala estão aquém do esperado para o seu desenvolvimento devem usufruir de intervenção fonológica de modo a acelerar o seu processo de desenvolvimento (Bernhardt, 2004). A intervenção precoce com crianças é essencial, pois motiva-as e ajuda-as a desenvolver novas competências linguísticas, colmatando as suas dificuldades. Desta forma Reis, Faisca, Castro e

Petersson (2010) defendem que as crianças com perturbações de leitura e de escrita que não são, na altura apropriada, diagnosticadas e tratadas correm o risco de não completar os estudos, de desenvolver problemas emocionais e sociais associados ao insucesso escolar e, na idade adulta, enfrentar o desemprego e consequentes problemas psicológicos, económicos e sociais.

A consciência fonológica é fundamental na aprendizagem da leitura e por essa razão no nosso país, desde 2009, os documentos emanados pelo Ministério da Educação fazem uma referência explícita a esta competência, nomeadamente através dos materiais desenvolvidos no âmbito do PNEP - Plano Nacional para o Ensino do Português (Duarte, 2008; Freitas, Alves & Costa, 2007; Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). No entanto, já as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, datadas de 1997, sensibilizavam os educadores de infância para a realização de atividades de reflexão sobre a língua, explicitamente sobre os segmentos sonoros das palavras, chamando a atenção para a “exploração de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações” (Ministério da Educação, p. 67). Também, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que surgiram em 2016 fazem referência a esta competência metalinguística, sendo que esta aparece definida como “capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 68).

1.4. Programas de treino da Consciência Fonológica

Uma das formas de treinar o desenvolvimento da consciência fonológica é através da aplicação de programas de treino sistemático, por isso, destacam-se alguns dos programas que estão indicados para trabalhar no Pré-Escolar e no início do 1.º ano de escolaridade:

- *DaisyQuest* – Universidade da Florida - Barker e Torgesen (1995) - este é um software que foi desenvolvido por investigadores da área da leitura nos Estados Unidos da América e foi projetado para melhorar as habilidades de leitura nas crianças pequenas. As habilidades que são melhoradas através deste programa são a consciência fonológica; as rimas; a identificação de sons no início, no meio e no fim das palavras e a mistura sons. Este programa baseia-se em habilidades de escuta e de reconhecimento de semelhanças ou diferenças entre as palavras apresentadas. As respostas são dadas

através de cliques com o rato sobre as imagens ou ícones que surgem no ecrã. As crianças têm de escolher uma das oito personagens e explorar os jogos apresentados.

-Phonological Awareness Training - PAT - Wilson (1995) – este programa foi concebido para facilitar às crianças uma entrada rápida e fácil na leitura e na escrita. O nível inicial deste programa destina-se a crianças a partir dos 5 anos que já aprenderam a maioria dos sons e que já sabem associá-los aos símbolos do alfabeto. O nível um está indicado para crianças a partir dos 5 anos e ensina-as a ler, a escrever e a fazer analogias. O nível dois destina-se a crianças a partir dos 7 anos e caracteriza-se pela combinação de rimas para treinar a discriminação auditiva, melhorar a consciência dos sons das vogais nas palavras e permitir às crianças passar da consciência da rima para a consciência dos fonemas. O nível três destina-se a crianças com mais de 7 anos e visa ajudá-las a distinguir as sílabas, a ler e a soletrar palavras polissilábicas. O nível posterior, o das rimas, foi projetado para ajudar as crianças a desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura. As atividades apresentadas neste programa são particularmente úteis para as crianças com Dislexia.

- Consciência Fonológica em Crianças Pequenas - Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) - este programa foi concebido para estimular a consciência fonológica nas crianças que frequentam o jardim-de-infância. Através das atividades que este programa oferece as crianças devem ser capazes de identificar e produzir rimas, distinguir os sons que formam as palavras, ver a relação entre os sons, memorizar e estar atento a sequências de sons, identificar um som específico a partir de sons semelhantes, prestar atenção a diferenças entre o que espera ouvir e o que realmente ouve. Este programa é composto por 60 atividades de treino. Os autores deste programa referem os procedimentos que devem ser tidos em conta na seleção dos grupos de trabalho. Este programa tem a especificidade de servir como uma forma de oferecer uma avaliação contínua do progresso dos alunos.

- Melhor Falar para Melhor Ler - Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos) - Viana (2002) – este programa foi concebido com o intuito de promover o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças num contexto geral de comunicação. Este programa destina-se a crianças que frequentem o jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. As atividades propostas são a exploração de 52 histórias, a reflexão sobre a língua e o

reconto das histórias. Na atividade de exploração das histórias o educador deve colocar algumas questões às crianças acerca da história ouvida, cita uma frase e as crianças têm de explicá-la. O educador solicita às crianças que selecionem uma palavra nova de entre as sugeridas para explorar e construir frases com esta. Na atividade de reflexão sobre a língua o que se propõe é segmentar, substituir, omitir os sons iniciais, identificar os sons iniciais e finais, formar femininos, plurais e corrigir frases. Nas atividades de reconto é fundamental o educador estar atento às pistas de análise e reflexão provenientes das crianças, aproveitando-as. Este programa não tem um número de sessões pré-determinado, pois o principal objetivo da autora foi respeitar os projetos pedagógicos de cada jardim-de-infância, sendo que a mesma história pode ser trabalhada durante vários dias.

- Programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas e fonémicas - Silva (2003) – o programa de treino fonológico com incidência nas unidades silábicas é composto por 8 sessões de treino cuja estrutura se compõe em três tipos de jogos de treino: jogos de batimentos de sílabas; jogos de identificação de palavras e sílabas e jogos de superação de sílabas. O programa de treino fonológico com incidência nas unidades fonémicas é, igualmente, composto por 8 sessões de treino e compõe-se em quatro tipos de jogos: jogos de divisão de palavras em ataque e rima; jogos de identificação de palavras com base em fonemas iniciais idênticos; jogos de separação fonémica e jogos de supressão do fonema inicial. Alguns destes jogos apresentam material de apoio (cartões de imagens). Estes programas devem ser aplicados às crianças durante duas semanas.

- Programa de intervenção ao nível das competências metafonológicas - Lima e Colaço (2010) – este programa é composto por tarefas diretivas em que as crianças têm de responder, apenas, ao que lhes é solicitado, e por algumas tarefas espontâneas, em que a resposta é mais liberal. O programa segue uma lógica de dificuldade crescente, segundo a qual não podem ser adquiridas certas habilidades enquanto outras não estiverem consolidadas. Os materiais do programa encontram-se estruturados nos dois níveis de conhecimento fonológico: o silábico e o fonémico. Para o treino da consciência silábica, são apresentadas 72 atividades que abrangem a identificação de rimas; a discriminação das sílabas inicial, mediana e final comuns; a contagem de sílabas; a representação numérica e gráfica das sílabas; a segmentação e reconstrução

lexical; o desdobramento lexical; a supressão e inversão de sílabas para formar novas palavras e a atenção e memorização auditiva sequencial. Para o treino da consciência fonémica apresentam-se 29 atividades dispostas pelas seguintes habilidades: identificação e discriminação de fonemas iniciais, intermédios e finais comuns; atenção/memória sequencial auditiva e visual.

Em síntese, existem vários instrumentos que foram desenvolvidos para estimular a Consciência Fonológica, contudo estes divergem tanto na diversidade de tarefas como seu grau de complexidade.

2. Estudos estatísticos realizados para validação do programa de intervenção

Pocinho e Correia (2008) desenvolveram uma investigação, cujo propósito principal foi testar a eficácia de um programa de treino da consciência fonológica em crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar.

A amostra era constituída por 418 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. A avaliação inicial dos níveis de consciência fonológica foi feita através da Prova de Avaliação da Consciência Fonológica (Forma A). Esta prova indicada para a avaliação da consciência fonológica em crianças inclui tarefas de manipulação de unidades silábico-fonéticas e de segmentação léxica. Dos resultados obtidos nesta prova, foram constituídos dois grupos homogéneos (experimental, $n=132$ e controlo, $n=124$). Ao grupo experimental foi aplicado um Programa de Treino da Consciência Fonológica com 8 sessões individuais. Os resultados finais avaliados com a PACF (Forma B) apontam para um aumento dos níveis de consciência fonológica nos dois grupos, no pós-teste (Forma B), tendo sido encontradas diferenças significativas a favor do grupo experimental ($t=4,69$; $p<.001$) (Tabela 1).

Tabela 1. Diferenças intergrupais antes e após o PTCF

	Grupo	Médi a	Desvio padrão
Pré-teste (Forma A)	Experimental	46,05	8,6
	Controle	46,04	9,2
Pós-teste (Forma B)	Experimental	60,42	8,9
	Controle	54,51	10,8

Tais resultados suportam a ideia de que uma intervenção com programas de treino poderá melhorar as competências metalinguísticas nas crianças pré leitoras.

Ferraz (2011) efetuou uma investigação acerca da importância da consciência fonológica na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os objetivos desta investigação passaram por diagnosticar os níveis de consciência fonológica das crianças que estão em transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico; implementar e validar um programa de treino da consciência fonológica e saber até que ponto o treino da consciência fonológica influencia na aquisição dos conhecimentos a longo prazo. Nas três fases do estudo efetuado participaram 90 sujeitos que frequentavam a Educação Pré-Escolar e o 1.º

Ciclo do Ensino Básico, 55,6% do sexo feminino e 44,4% do sexo masculino. Os instrumentos utilizados foram a Prova de Avaliação da Consciência Fonológica (Alpha de Cronbach = 0,94) e o Programa de Treino da Consciência Fonológica (PTCF) (Tabela 2).

Tabela 2. Diferenças intergrupais antes e após o PTCF

	Grupo	Média	Desvio padrão
Pré-teste (Forma A)	Experimental	36,39	13,452
	Controle	35,14	10,973
Pós-teste (Forma B)	Experimental	56,06	8,271
	Controle	32,82	10,953

Verificaram-se melhorias significativas no pós-teste do grupo experimental relativamente ao grupo de controlo. Verificou-se, ainda, que as habilitações académicas dos pais influenciam positivamente na aquisição desta habilidade metalinguística e são um bom preditor da mesma. Provou-se que um programa de treino da consciência fonológica influencia positivamente os resultados a longo prazo, no final do 1.º ano de escolaridade.

Paralelamente a este estudo Fernandes (2012) realizou um estudo de intervenção onde avaliou o nível de desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem e mediu o impacto de um programa de promoção daquela competência metalinguística.

Neste estudo participaram 62 crianças de cinco e seis anos de idade, a frequentar sete estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, divididas em três condições experimentais: 1) Grupo de Intervenção I (crianças sem problemas de linguagem); 2) Grupo de Intervenção II (crianças com problemas de linguagem); 3) Grupo de Controlo (crianças sem problemas de linguagem). Todas as crianças realizaram, individualmente, um pré e um pós-teste através da aplicação das Provas de Avaliação da Consciência Fonológica (Formas A e B) e de um teste de especificidade da intervenção (Aritmética - WISC III). Os resultados mostraram que os três grupos eram equivalentes no pré-teste, em consciência fonológica total (Tabela 3).

Tabela 3 - Médias e desvios-padrão na Consciência Fonológica Total no Pré-teste, no Pós-teste.

	Grupo	Mé- di a	Desvio padrão
Pré-teste (Forma A)	Experimental 1	29,04	12,525
	Experimental 2	29,58	5,534
	Controle	29,16	11,49
Pós-teste (Forma B)	Experimental 1	54,48	5,91
	Experimental 2	44,58	6,14
	Controle	31,64	9,78

Os resultados no pós-teste revelaram uma significativa superioridade das crianças dos dois grupos de intervenção em importantes sub-competências da consciência fonológica, quando comparadas com o grupo de controle. Este estudo permitiu concluir que o nível de desenvolvimento da consciência fonológica de crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem, pode ser significativamente potenciado, antes da iniciação formal à leitura e à escrita.

Ferraz (2017) realizou um estudo longitudinal com o intuito de identificar o contributo relativo e independente de três preditores - operações lógicas piagetianas (seriação, classificação e inclusão de classes), consciência fonológica e conhecimento das letras - para a aprendizagem da leitura (na vertente de descodificação ou identificação de palavras escritas e na vertente de compreensão ou extração do sentido do texto) nos primeiros anos de escolaridade.

Este estudo longitudinal, do pré-escolar ao 2.º ano de escolaridade, com uma amostra de 116 crianças, da Região Autónoma da Madeira mostrou que no ano pré-escolar as crianças mais velhas (nascidas entre 1 de janeiro e 30 de junho) apresentam melhores resultados nas Provas Piagetianas de seriação e classificação em comparação com os mais novos (nascidos entre 1 de julho e 31 de dezembro). Os pais com habilitações académicas mais elevadas têm filhos com resultados mais elevados, tanto no conhecimento das letras como na prova piagetiana de classificação. No 1.º ano de escolaridade, a consciência fonológica e o conhecimento das letras influenciam todas as provas de leitura aplicadas (reconhecimento de palavras e fluência). No 2.º ano de escolaridade, a consciência fonológica e o conhecimento das letras foram preditores da identificação de palavras.

3. Programa de Treino da Consciência Fonológica - PTCF

Este Programa de Treino da Consciência Fonológica (PTCF) destina-se a todas as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. O PTCF pode, igualmente, ser implementado no início do 1.º ano de escolaridade.

O Programa de Treino da Consciência Fonológica que agora se apresenta é composto por sete tipos de jogos de treino: Jogos de segmentação léxica; Jogos de separação de sílabas e fonemas nas palavras; Jogos de omissão de sílabas e fonemas nas palavras; Jogos de reconhecimento da sílaba inicial e/ou final coincidente entre palavras; Jogos de contagem das sílabas numa palavra; Jogos de palavras decompostas numa sequência de sílabas e Jogos de omissão de sílabas indicadas nas palavras.

O programa é composto por oito sessões em que cada sessão se realiza numa semana, o que na prática, a sua aplicação, terá uma duração de oito semanas. Este período poderá ser alargado caso se verifique a necessidade de repetir alguma sessão.

Algumas destas sessões de treino são apoiadas por um suporte visual, com cartões de imagens que estão devidamente identificados. Por isso, o examinador deve sentar-se com as crianças de modo a que estas tenham fácil acesso às figuras.

Cada uma das sessões contém instruções sobre os procedimentos a utilizar em cada um dos jogos de treino. O material de apoio a cada sessão (suporte visual com cartões) está identificado para cada uma delas.

Os jogos aqui apresentados seguem uma linha de crescimento de grau de dificuldade, pelo que primeiramente apresentam-se os jogos mais simples que posteriormente evoluem para os mais complexos.

3.1. Procedimentos de administração

O examinador deverá escolher um local calmo, ausente de ruídos que possam distrair as crianças. Estas sessões devem ser trabalhadas com uma criança ou um grupo pequeno de crianças (3/4 elementos). Deverá sentar-se com as crianças de forma que estas tenham acesso fácil às figuras que constituem os materiais de apoio das sessões.

Cada sessão não deve ultrapassar os 30 minutos, podendo este período ser alterado conforme o cansaço que as crianças demonstrem ao longo de cada jogo.

1ª Sessão

Jogo de segmentação léxica

Este jogo consiste na identificação das palavras que compõem uma frase. No início deste jogo o examinador deverá dizer à criança: *“Vamos ver quantas palavras tem esta frase. Eu vou-te dizer uma frase que tu vais escutar com atenção. Depois vais repetir e ver quantas palavras tem.”* O examinador poderá dar um exemplo para que seja mais fácil a compreensão desta atividade. (Exemplo: *“Hoje está sol. Quantas palavras tem esta frase? Esta frase tem três palavras. “Hoje”, “está”, “sol”.*)

Quando a criança repetir a frase deverá verificar em quantas palavras se compõe. Caso a criança não acerte, o examinador deverá modelar a operação e pedir que a criança a repita a seguir a si.

1. Está calor.
2. A menina dança.
3. O sino toca.
4. O cão corre muito.
5. Pateta ri às gargalhadas.
6. A cesta está ali.

Jogo de separação de fonemas nas palavras

O examinador deve mostrar à criança a primeira fila de quatro imagens que se encontram na lâmina¹ explicando que cada imagem corresponde a uma palavra. Assim, deverá pronunciar a palavra que corresponde a cada imagem para que a criança a possa identificar.

De seguida, serão fornecidas as seguintes instruções: *“Estão aqui quatro figuras que eu te vou dizer o que são”* (dita as palavras uma a uma). *“O que eu quero que tu faças, é que me digas quais são as duas imagens que começam pelo mesmo som”*.

¹ por motivos práticos, o conjunto de imagens deste jogo encontra-se em 6 filas, correspondendo cada uma a um jogo. Os conjuntos de imagens que não estão a ser utilizados deverão ser tapados com uma folha de papel para que a criança não os veja, ou então poderão ser recortados previamente de forma a ser mostrado cada conjunto em cada jogo.

Se a criança não conseguir identificar as imagens, pede-se que repita as palavras (uma a uma) pronunciando devagar a primeira sílaba de cada palavra, de modo que consiga identificar as duas sílabas idênticas em cada palavra.

Exemplo: “*Repete comigo cada uma das palavras (a-bacaxi / ir-mã / a-bóbora / ó-leo). Agora aponta as duas figuras que começam com o mesmo bocadinho*”.

Sempre que a criança erre qualquer uma das sequências pede-se que explique como chegou a essa conclusão. Caso persista o erro, o examinador deverá modelar a operação ensinado à criança os sons pelos quais esta deve identificar as palavras.

Palavras iniciadas por vogais (utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo A)

1. abacaxi/irmã/abóbora/óleo.
2. isqueiro/ovo/osso/edifício.
3. unha/arroz/universo/iogurte.
4. ilha/ema/avelã/iguana.
5. avental/helicóptero/avestruz/oito.
6. anjo/idoso/andorinha/égua.

Nesta tarefa o examinador deverá levar as crianças a determinar quais as figuras cujas palavras se iniciam pelo som “r” [r].

Palavras iniciadas por “r” [r] (utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo B)

1. manteiga/esqueleto/raposa /raquete.
2. holofote/rei/ búzio/rebuçado.
3. rapaz/piano/máscara/rádio.
4. romã/hipopótamo/rio/mão.
5. seta/ratoeira/rolha/muro.
6. rua/borboleta/regador/xilofone.

2ª Sessão

Jogo de contagem de sílabas

Neste jogo será necessário levar para a mesa alguns objetos que possam servir de “contas”, para que a criança identifique corretamente o número de sílabas de uma palavra. Esses objetos podem ser lápis, fichas, cubos pequenos, etc., mas todos do mesmo tipo de forma, de modo a evitar distrações por parte da criança.

No início deste jogo o examinador deverá dizer à criança: *“Vamos jogar ao jogo das palavras partidas. Eu vou-te dizer uma palavra que tu vais escutar com atenção. Depois vais repetir a palavra e ver quantos bocadinhos tem.”* O examinador poderá dar um exemplo para que a criança entenda que as palavras são formadas por sílabas distintas e cada sílaba constitui cada “bocadinho” da palavra. Quando a criança repetir a palavra e verificar em quantas partes se compõe deverá mostrar tantos objetos como o número de partes da palavra. Caso a criança não acerte, o examinador deverá modelar a operação, e pedir que a criança a repita a seguir a si.

A ordem das palavras utilizadas foi contrabalançada tendo em conta o número de sílabas que as integram.

1. pão/praias/comilão/borboleta.
2. baldes/castelo/brinquedos/lã.
3. capela/terra/bicicleta/noz.
4. rebuçado/gás/milho/carroça.
5. cão/casaco/salsa/formiga
6. novelo/autocarro/ferro/cruz.

Jogo de separação de sílabas e fonemas nas palavras

O examinador deve mostrar à criança a primeira fila de quatro imagens que se encontram na lâmina, em anexo, explicando que cada imagem corresponde a uma palavra. Assim, deverá pronunciar a palavra que corresponde a cada imagem para que a criança a possa identificar.

De seguida, serão fornecidas as seguintes instruções: *“Estão aqui quatro figuras que eu te vou dizer o que são”* (dita as palavras uma a uma). *“O que eu quero que tu faças, é que me digas quais são as duas imagens que começam pelo mesmo som”*.

Se a criança não conseguir identificar as imagens, pede-se que repita as palavras (uma a uma) pronunciando devagar a primeira sílaba de cada palavra, de modo que consiga identificar as duas sílabas idênticas em cada palavra.

Sempre que a criança erre qualquer uma das sequências pede-se que explique como chegou a essa conclusão. Caso persista o erro, o examinador deverá modelar a operação ensinando à criança os sons pelos quais esta deve identificar as palavras.

O examinador deverá levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras se iniciam pelo som “d” [d] e no jogo seguinte identificar as figuras cujas palavras que terminam pelo fonema “u” [u].

Palavras iniciadas pelo fonema “d” [d] (*utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo C*)

1. foca/régua/data/dália.
2. gaveta/duche/gaiola/duende.
3. desenho/caranguejo/meia/dedal.
4. lua/dominó/dedo/cereja.
5. disco/disfarce/nuvem/cão.
6. dinheiro/dedada /gaivota/gelado.

Palavras terminadas pelo fonema “u” [u] (*utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo D*)

1. morango/veado/dente/caixa.
2. papagaio/pá/pescoço/saia.
3. pássaro/esfera/menina/burro.
4. pêssago/pena/compasso/tigre.
5. boné/coelho/verde/violino.
6. pinheiro/chaminé/repuxo/pele.

3ª Sessão

Jogo de separação de fonemas nas palavras

O examinador deve mostrar à criança a primeira fila de quatro imagens que se encontram na lâmina, em anexo, explicando que cada imagem corresponde a uma palavra. Assim, deverá pronunciar a palavra que corresponde a cada imagem para que a criança a possa identificar.

De seguida, serão fornecidas as seguintes instruções: “*Estão aqui quatro figuras que eu te vou dizer o que são*” (dita as palavras uma a uma). “*O que eu quero que tu faças, é que me digas quais são as duas imagens que começam pelo mesmo som*”.

Se a criança não conseguir identificar as imagens, pede-se que repita as palavras (uma a uma) pronunciando devagar a primeira sílaba de cada palavra, de modo que consiga identificar as duas sílabas idênticas em cada palavra.

Sempre que a criança erre qualquer uma das sequências pede-se que explique como chegou a essa conclusão. Caso persista o erro, o examinador deverá modelar a operação ensinando à criança os sons pelos quais esta deve identificar as palavras.

O examinador deverá levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras se iniciam pelo som “f” [f] e no jogo seguinte identificar as palavras que terminam pelo fonema “a” [ɐ].

Palavras iniciadas pelo fonema “f” [f] (utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo E)

1. focinho/roda/fato/serra.
2. casa/folha/fogo/bebé.
3. família/coruja/peru/fábrica.
4. fantoche/fumo/gaivota/zebra.
5. fita/hiena/fivela/raposa.
6. burro/laço/feira/feijão.

Palavras terminadas pelo fonema “a” [ɐ] (utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo F)

1. dente/viola/pico/bolacha.
2. coelho/tábua/noite/flauta.
3. trevo/casota/asa/trenó.
4. tesoura/milho/figo/máquina.
5. cobra/helicóptero/rede/cortina.
6. tijolo/rolo/tigela/roseira.

Jogo de reconhecimento de sílabas coincidentes entre palavras

Este jogo consiste na identificação de sílabas iniciais e/ou finais que coincidem em diferentes palavras. O examinador deverá dizer duas palavras e a criança terá de identificar se a sílaba inicial é coincidente. Se a sílaba inicial for coincidente a criança terá de dizer qual a sílaba idêntica.

O examinador deve prolongar a pronúncia da sílaba idêntica em ambas as palavras. Deverão ser dadas as seguintes instruções: “*Presta atenção, “maala – maata”.* *Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então o bocadinho igual é “má”.*

Este jogo não apresenta suporte visual pelo que o examinador deve levar a criança a focar a sua atenção no som das palavras.

1. copo / cola - sumo / jardim
2. roupa / jacaré - sapo / sala
3. fato / face - terra / cabide
4. caneca / dado - paleta / papel
5. seta / serra - morango / puré
6. mulata / estojo - capa / cara.

4ª Sessão

Jogo de segmentação léxica

Este jogo consiste na identificação das palavras que compõem uma frase. No início deste jogo o examinador deverá dizer à criança: *“Vamos ver quantas palavras tem esta frase. Eu vou-te dizer uma frase que tu vais escutar com atenção. Depois vais repetir e ver quantas palavras tem.”* O examinador poderá dar um exemplo para que seja mais fácil a compreensão desta atividade. (Exemplo: *“Hoje está sol. Quantas palavras tem esta frase? Esta frase tem três palavras. “Hoje”, “está”, “sol”.*)

Quando a criança repetir a frase deverá verificar em quantas palavras se compõe. Caso a criança não acerte, o examinador deverá modelar a operação e pedir que a criança a repita a seguir a si.

1. Lagarto pintado.
2. O gato mia.
3. O ninho tem ovos.
4. Amanhã vou ao cinema.
5. Ontem fui ao parque brincar.
6. A moeda é minha.

Jogo de separação de fonemas nas palavras

O examinador deve mostrar à criança a primeira fila de quatro imagens que se encontram na lâmina, em anexo, explicando que cada imagem corresponde a uma palavra. Assim, deverá pronunciar a palavra que corresponde a cada imagem para que a criança a possa identificar.

De seguida, serão fornecidas as seguintes instruções: *“Estão aqui quatro figuras que eu te vou dizer o que são”* (dita as palavras uma a uma). *“O que eu quero que tu faças, é que me digas quais são as duas imagens que começam pelo mesmo som”*.

Se a criança não conseguir identificar as imagens, pede-se que repita as palavras (uma a uma) pronunciando devagar a primeira sílaba de cada palavra, de modo que consiga identificar as duas sílabas idênticas em cada palavra.

Sempre que a criança erre qualquer uma das sequências pede-se que explique como chegou a essa conclusão.

O examinador deverá levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras se iniciam pelo som “v” [v].

Palavras iniciadas pelo fonema “v” [v] (utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo G)

1. tartaruga/colmeia/violeta/vitelo.
2. vassoura/chupeta/lâmpada /velho.
3. viola/guizo/boneca/veado.
4. jarro/vento/ventoinha/crocodilo.
5. vila/vidro/canário/porta.
6. vinho/jaula/vídeo/coração.

Jogo de omissão de sílabas e fonemas nas palavras

Este jogo é realizado com o apoio de cartões de imagens. O examinador explica à criança que este jogo tem por objetivo encontrar o cartão correspondente à palavra descoberta.

O examinador diz que existem palavras que, quando tiramos o primeiro bocadinho (primeira sílaba) ficamos com outra palavra que estava escondida. De seguida dá um exemplo: “*Presta atenção: na palavra FIVELA, se retiramos o primeiro bocadinho, ficamos com a palavra VELA. Agora, aponta o cartão que representa a palavra VELA*”. Se a criança não entendeu a mecânica da supressão da sílaba inicial, o examinador deverá explicar novamente, com o mesmo exemplo.

Depois, se mesmo assim a criança falhar nas séries seguintes, deverá pedir à criança que na palavra, identifique o primeiro bocadinho. Então, o examinador enuncia a primeira sílaba e a criança deverá pronunciar a nova palavra sem a primeira sílaba pronunciada. (utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo H)

1. Fivela_____ vestido/vela/dado.
2. Cavaca_____ vaca/ninho/linha.
3. Capinha_____ pinha/pincel/barco.
4. Infeliz_____ lata/mola/feliz.
5. Cravinho_____ vinho/vaso/copo.
6. Colmeia_____ meia/roupa/pena.

5ª Sessão

Jogo de palavras decompostas numa sequência de sílabas

Este jogo consiste na descoberta de palavras decompostas numa sequência de sílabas. O examinador deverá pronunciar as sílabas de cada palavra com um intervalo de três segundos entre cada sílaba.

Deverão ser dadas as seguintes instruções à criança: *“Escuta com atenção o que te vou dizer: “pe [esperam-se três segundos] dra”. Qual foi a palavra que ouviste? Foi a palavra “pedra”. O examinador apresenta as palavras e pede à criança que adivinhe a palavra dita.*

1. be---le---za
2. por---ta
3. ce---re---ja
4. de---se---nho
5. di---nhei---ro
6. ca---ra---col.

Jogo de separação de fonemas nas palavras

O examinador deve mostrar à criança a primeira fila de quatro imagens que se encontram na lâmina, em anexo, explicando que cada imagem corresponde a uma palavra. Assim, deverá pronunciar a palavra que corresponde a cada imagem para que a criança a possa identificar.

De seguida, serão fornecidas as seguintes instruções: *“Estão aqui quatro figuras que eu te vou dizer o que são”* (dita as palavras uma a uma). *“O que eu quero que tu faças, é que me digas quais são as duas imagens que começam pelo mesmo som”*.

Se a criança não conseguir identificar as imagens, pede-se que repita as palavras (uma a uma) pronunciando devagar a primeira sílaba de cada palavra, de modo que consiga identificar as duas sílabas idênticas em cada palavra.

Sempre que a criança erre qualquer uma das sequências pede-se que explique como chegou a essa conclusão. Caso persista o erro, o examinador deverá modelar a operação ensinando à criança os sons pelos quais esta deve identificar as palavras.

O examinador deverá levar as crianças a identificar as figuras cujas palavras terminam pelo som “i” [i].

Palavras terminadas pelo fonema “i” [i] (utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo I)

1. lenço/rubi/lagarta/borracha.
2. javali/banco/pulseira/espelho.
3. castanha/luva/táxi/floresta.
4. festa/abacaxi/noz/laço.
5. nove/bisturi/mãe/bola.
6. esqui/cegonha/loto/seta.

Jogo de omissão de sílabas e fonemas nas palavras

Este jogo é idêntico ao jogo de supressão da sílaba inicial realizado anteriormente, contudo, não possui suporte visual. O examinador explica à criança que este jogo tem por objetivo omitir a primeira sílaba, ou seja, deverá instruir a criança para pronunciar a palavra sem a primeira sílaba.

O examinador diz que existem palavras que, quando tiramos o primeiro bocadinho (primeira sílaba) ficamos com outra palavra que estava escondida. De seguida dá um exemplo: “*Presta atenção: na palavra FIVELA, se retiramos o primeiro bocadinho, ficamos com a palavra VELA. Agora, aponta o cartão que representa a palavra VELA*”. Se a criança não entendeu a mecânica da supressão da sílaba inicial, o examinador deverá explicar novamente, com o mesmo exemplo.

O examinador deverá levar as crianças a omitir a sílaba inicial e a descobrir palavras que estão escondidas.

1. Espinha_____pinha.
2. Soldado_____dado.
3. Limão_____mão.
4. Balança_____lança.
5. Sacola_____cola.
6. Regato_____gato.

6ª Sessão

Jogo de contagem de sílabas

Neste jogo o examinador deverá levar as crianças a contar o número de sílabas que compõem uma palavra.

No início deste jogo o examinador deverá dizer à criança: *“Vamos jogar ao jogo das palavras partidas. Eu vou-te dizer uma palavra que tu vais escutar com atenção. Depois vais repetir a palavra e ver quantos bocadinhos tem.”* O examinador poderá dar um exemplo para que a criança entenda que as palavras são formadas por sílabas distintas e cada sílaba constitui cada “bocadinho” da palavra. Quando a criança repetir a palavra e verificar em quantas partes se compõe deverá mostrar tantos objetos como o número de partes da palavra. Caso a criança não acerte, o examinador deverá modelar a operação, e pedir que a criança a repita a seguir a si.

1. mão/casaco/tomate/revista.
2. lanche/pé/frigorífico/televisão.
3. regador/rifa/mar/cebola.
4. panela/mó/lâmpada/urso.
5. azeitona/hotel/segredo/nó.
6. caminho/foca/sal/tartaruga.

Jogo de identificação da sílaba coincidente

Este jogo consiste na identificação de uma sílaba coincidente entre duas palavras. O examinador deverá prolongar a pronúncia daquela sílaba que é idêntica em ambas as palavras. Os pares de palavras vão-se apresentando um a um. Depois de se apresentar cada par de palavras, pergunta-se à criança se têm algum bocadinho igual e pede-se que identifique qual é esse bocadinho.

O examinador deverá dizer à criança: *“Presta atenção. “vacaaa – focaaa”. Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então, o bocadinho igual é “cá”.*

Este jogo não apresenta suporte visual pelo que o examinador deve levar a criança a focar a sua atenção no som das palavras e identificar as sílabas coincidentes entre os dois pares de palavras.

1. terra / varra - quadrado / serpente
2. mala / sola - balde / chão
3. capoeira / dedo - pote / serrote
4. medalha / agulha - quadro / mesa
5. jarra / chimpanzé - Romão / Simão
6. vinha / ganha - tela / mel.

Jogo de omissão de sílabas nas palavras

Este jogo consiste na omissão de uma sílaba indicada pelo examinador. O examinador mostra as imagens e ajuda a criança na identificação das mesmas. Seguidamente indica a sílaba que a criança deve omitir em cada uma das palavras.

O examinador deverá dar as seguintes instruções: *“Aqui está uma “maçã”, uma “lima”, uma “madeira” e um “macaco”. Agora tens que me dizer o nome de cada figura sem dizer “ma”. Primeiro temos uma “maçã”. Se tirarmos o “ma” só podemos dizer “çã”. Agora vemos uma “lima”. Se tirarmos o “ma” como fica? Temos que dizer “li”. Agora vemos uma “madeira”. Se tirarmos o “ma” como fica? Fica “deira”. Agora vemos um “macaco”. Se tirarmos o “ma” como fica? Fica “caco” (utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo J).*

Depois da criança compreender o objetivo desta tarefa, apresentam-se as imagens e pede-se que omita a sílaba “la” em todas as palavras.

Omissão da sílaba “la” (utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo K)

1. lavanda
2. lula
3. mala
4. lavar
5. ladrão
6. mola.

7ª Sessão

Jogo de separação de sílabas e fonemas nas palavras

O examinador deve mostrar à criança a primeira fila de quatro imagens que se encontram na lâmina, em anexo, explicando que cada imagem corresponde a uma palavra. Assim, deverá pronunciar a palavra que corresponde a cada imagem para que a criança a possa identificar.

De seguida, serão fornecidas as seguintes instruções: “*Estão aqui quatro figuras que eu te vou dizer o que são*” (dita as palavras uma a uma). “*O que eu quero que tu faças, é que me digas quais são as duas imagens que começam pelo mesmo som*”.

Se a criança não conseguir identificar as imagens, pede-se que repita as palavras (uma a uma) pronunciando devagar a primeira sílaba de cada palavra, de modo que consiga identificar as duas sílabas idênticas em cada palavra.

Sempre que a criança erre qualquer uma das sequências pede-se que explique como chegou a essa conclusão. Caso persista o erro, o examinador deverá modelar a operação ensinando à criança os sons pelos quais esta deve identificar as palavras.

O examinador deverá levar as crianças a identificar as imagens cujas palavras terminam pelo som “ó” [ɔ].

Palavras terminadas pelo fonema “’ó” [ɔ] (utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo L)

1. parede/tigre/mola/trenó.
2. avó/banana/cabide/caneca.
3. ameixa/pantufa/esquimó/peixe.
4. pote/nó/cobra/concha.
5. pó/javali/lupa/leite.
6. fotografia/pomada/colete/dominó.

Jogo de omissão de sílabas e fonemas nas palavras

Este jogo é idêntico ao jogo de supressão da sílaba inicial realizado anteriormente, contudo, não possui suporte visual. O examinador explica à criança que este jogo tem por objetivo omitir a primeira sílaba, ou seja deverá instruir a criança para pronunciar a palavra sem a primeira sílaba.

O examinador diz que existem palavras que, quando tiramos o primeiro bocadinho (primeira sílaba) ficamos com outra palavra que estava escondida. De seguida dá um exemplo: “*Presta atenção: na palavra FIVELA, se retiramos o primeiro bocadinho, ficamos com a palavra VELA. Agora, aponta o cartão que representa a palavra VELA*”. Se a criança não entendeu a mecânica da supressão da sílaba inicial, o examinador deverá explicar novamente, com o mesmo exemplo.

1. Diana _____ Ana.
2. Andar _____ dar.
3. Viver _____ ver.
4. Simão _____ mão.
5. Baliza _____ lisa.
6. Jibóia _____ bóia.

Jogo de identificação da sílaba coincidente

Este jogo consiste na identificação de sílabas iniciais e/ou finais que coincidem em diferentes palavras. O Examinador deverá dizer duas palavras e a criança terá de identificar se a sílaba inicial é coincidente. Se a sílaba inicial for coincidente a criança terá de dizer qual a sílaba idêntica.

O examinador deve prolongar a pronúncia da sílaba idêntica em ambas as palavras. Deverão ser dadas as seguintes instruções: “*Presta atenção, “maala – maata”. Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então o bocadinho igual é “má”*”.

Este jogo não apresenta suporte visual pelo que o examinador deve levar a criança a focar a sua atenção no som das palavras e identificar as sílabas coincidentes entre os dois pares de palavras.

1. dinheiro /pero - sala / bidé
2. tripé / relógio - jogada / moda
3. toalha / abelha - computador / lixo
4. palhaço / herói - pardal / dedal
5. caneta / gravata - tapete / panela
6. cartão / lápis - orelha / malha

8ª Sessão

Jogo de omissão de sílabas nas palavras

Este jogo consiste na omissão de uma sílaba indicada pelo examinador. O examinador mostra as imagens e ajuda a criança na identificação das mesmas. Seguidamente indica a sílaba que a criança deve omitir em cada uma das palavras.

O examinador deverá dar as seguintes instruções: *“Aqui está uma “maçã”, uma “lima”, uma “madeira” e um “macaco”. Agora tens que me dizer o nome de cada figura sem dizer “ma”. Primeiro temos uma “maçã”. Se tirarmos o “ma” só podemos dizer “çã”. Agora vemos uma “lima”. Se tirarmos o “ma” como fica? Temos que dizer “li”. Agora vemos uma “madeira”. Se tirarmos o “ma” como fica? Fica “deira”. Agora vemos um “macaco”. Se tirarmos o “ma” como fica? Fica “caco” (utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo J).*

Depois da criança compreender o objetivo desta tarefa apresentam-se as imagens e pede-se que omita a sílaba “ru” em todas as palavras *(utilizar imagens do Caderno de Imagens - Anexo M).*

1. Ruela
2. Roleta
3. romã
4. jarro
5. barro
6. churro.

Jogo de identificação da sílaba coincidente

Este jogo consiste na identificação de sílabas iniciais e/ou finais que coincidem em diferentes palavras. O examinador deverá dizer duas palavras e a criança terá de identificar se a sílaba inicial é coincidente. Se a sílaba inicial for coincidente a criança terá de dizer qual a sílaba idêntica.

O examinador deve prolongar a pronúncia da sílaba idêntica em ambas as palavras. Deverão ser dadas as seguintes instruções: *“Presta atenção, “maala – maata”. Têm algum bocadinho igual? Qual é o bocadinho? Então o bocadinho igual é “má”.*

Este jogo não apresenta suporte visual pelo que o examinador deve levar a criança a focar a sua atenção no som das palavras e identificar as sílabas coincidentes entre os dois pares de palavras.

1. Melão / leilão - rato / fava
2. Dedal / estojo - capota / gaveta
3. Farinha / apanha - café / livro
4. Açúcar / bolo - serra / barra
5. Fita / rota - computador / xaile
6. doce / bola - salão / vilão.

Jogo de omissão de sílabas e fonemas nas palavras

Este jogo é idêntico ao jogo de supressão da sílaba inicial, contudo a sílaba que a criança deve omitir agora é a final. O examinador dá um exemplo: “*Presta atenção: na palavra ESQUILO, se retiramos o último bocadinho, ficamos com a palavra ESQUI*”.

Se a criança não entendeu a mecânica da supressão da sílaba final, o examinador deverá explicar novamente, com o mesmo exemplo. Depois, se mesmo assim a criança falhar nas séries seguintes, deverá pedir à criança que na palavra, identifique o último bocadinho. O examinador enuncia a última sílaba e a criança deverá pronunciar a nova palavra sem a sílaba suprimida.

Omissão da sílaba final

1. Chávena_____chave.
2. Marta_____mar.
3. Pato_____pá.
4. Barba_____bar.
5. Canapé_____cana.
6. Chave_____chá.

Referências bibliográficas

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbeito, L. (2000). *Com a Linguagem do lado dos sons*. Legenda Edição e Comunicação, Lda.
- Barker, T. A., & Torgesen, J. K. (1995). An Evaluation of Computer-Assisted Instruction in Phonological Awareness with Below Average Readers. *Journal of Educational Computing Research*, 13(1), 89-103. doi:10.2190/TH3M-BTP7-JEJ5-JFNJ
- Basso, F. P. (2006). *Estimulação da Consciência fonológica e sua repercussão no Processo de aprendizagem da lecto-escrita*. Tese de Mestrado não publicada. Santa Maria, RS, Brasil.
- Bernhardt, B. (2004) Editorial: Maximizing success in phonological intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(3), 195-198. doi: 10.1191/0265659004ct271ed
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bruce, D. J. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 419-421. doi: 10.1111/j.2044-8279.1964.tb00620.x
- Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C., (2000). Phonological awareness training in low socioeconomic status children. *Psicologia Reflexão Crítica*, 13 (1), 7-24.
- Cielo, C. A. (2001). *Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1), 69-75. doi: 0.1590/S0102-37722004000100009
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fernandes, T. (2012). *Efeitos do Treino da Consciência Fonológica em Crianças Pré-Escolares, Com e Sem Problemas de Linguagem*. (Dissertação de Mestrado em

- Ciências de Educação, Especialidade em Educação Especial, apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa).
- Ferraz, I. (2011). *Consciência fonológica: uma competência linguística fundamental na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Madeira: Universidade da Madeira.
- Ferraz, I. (2017). *Contributo das Operações Lógicas para a Aprendizagem da Leitura*. Tese de Doutoramento, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério de Educação.
- Jenkins, R., & Bowen, L. (1994). Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. *Topics in Language Disorders, 14* (2).
- Kozminsky, L., & Kozminsky, E. (1995). The effects of early training on reading Success. *Learning and Instruction, 5*.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology, 18*, 201-212.
- Lima, R. M., & Colaço, C. S. (2010). Falantes conscientes, leitores competentes. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra, 9*, 245-256. Retirado de http://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03
- Machado, V. (2010). *Consciência fonológica*. Retirado de <http://vanessama-chadopsicopedagoga.blogspot.com/2010/08/consciencia-fonologica.html>.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Mota, M. P., & Silva, K. C. (2007). Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório. *Revista Psicologia em Pesquisa - UFJF, 1*(2), 86-92. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v1n2/v1n2a09.pdf>

- Mutter, V. (2004). Antevendo as dificuldades de leitura e de ortografia das crianças. In Snowling, M.: Stackhouse, J. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- Paula, G. R., Mota, H. B., & Keske-Soares, M. (2005). A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri, 17(2), 175-184*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a05.pdf>
- Pocinho, M. (2011). *A música na relação mãe-bebé*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Pocinho, M., & Correia, A. (2008). Do Berço às letras: Um projeto de desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de educação Pré-escolar. *Atas do I Congresso Internacional em estudos da Criança*. Braga. Universidade do Minho. ISBN 978-972-895-208-2
- Richgels, D., Poremba K., & Mcgee L. (1996). Kindergateners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts. *The Reading Teacher; 8*.
- Salles, J. F., Mota, B., Cechella, C., & Parente, M.A. (1999). Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de 1a e 2a séries. *Pró-fono. Revista de atualização científica, Carapicuíba (SP), v.11, n.2*.
- Silva, A. C. (1992). *Estudo Comparativo dos Processos Interativos numa tarefa de escrita em crianças com competências fonológicas diferenciadas*. Tese de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: I.S.P.A.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do Princípio Alfabético*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2010). Consciência Fonológica e Morfológica e a Natureza dos Erros Ortográficos em Crianças do Segundo Ano de Escolaridade Com e Sem Dificuldades de Aprendizagem. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, 2693-2703*. Retirado de http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_14.pdf
- Silva, L., Marques; L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. C. (2007). “Actividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê?” *Revista Cadernos de Estudo, 6, 43-52*. Retirado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/116/Cad_6ActividadesLinguistica.pdf?sequence=1

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra*, 9, 111-118. Retirado de http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metalsala & L.C. Ehri (Eds.). *Word recognition in beginning literacy*. London: Lawrence Erlbaum.
- Tunmer, W., & Rohl, M. (1991). Phonological awareness in reading acquisition, in D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag.
- 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.
- Wilson, J. (1995). *Phonological Awareness Training - Learning to Read With Nursery rhymes*. London: Educational Psychology Publishing.
- Wood, C., & Terrel, C. (1998). Pre-school phonological awareness and subsequent literacy development. *Education Psychology*, 18 (3).

Anexos

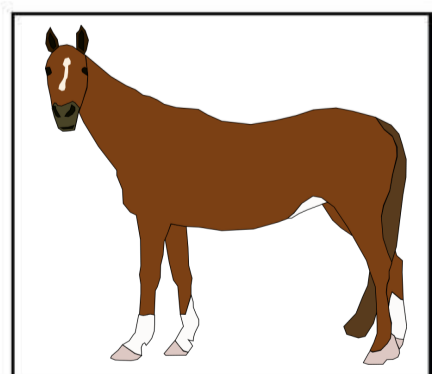
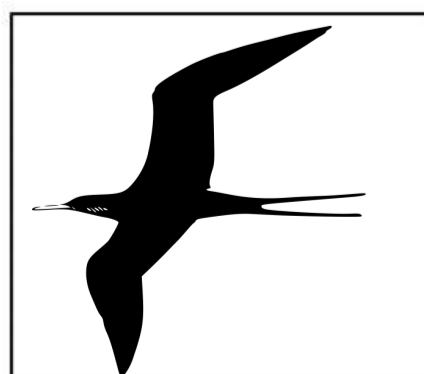
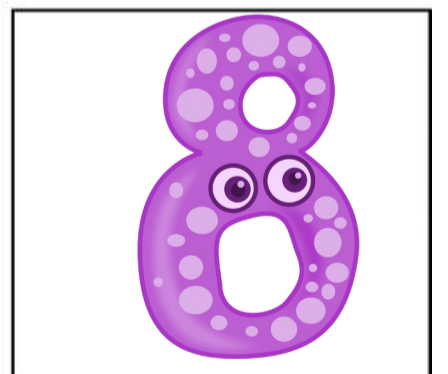
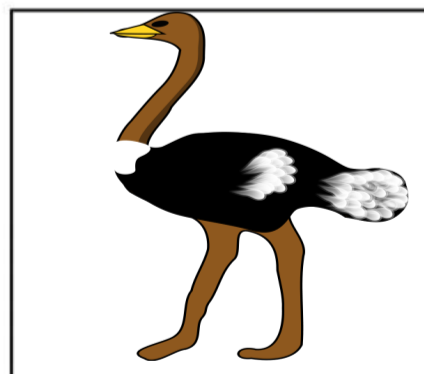
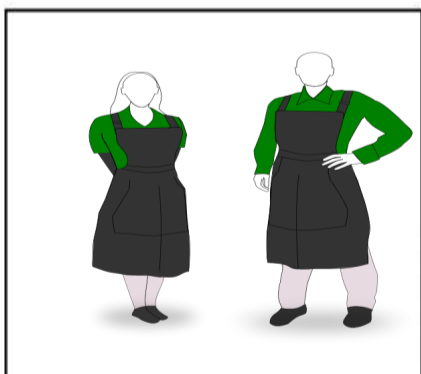
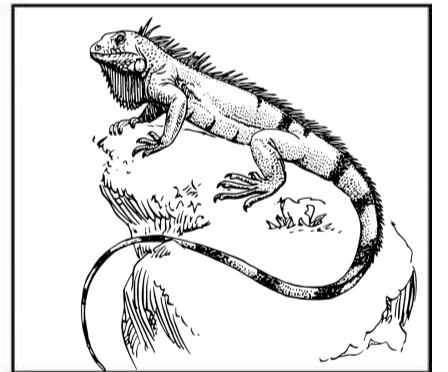
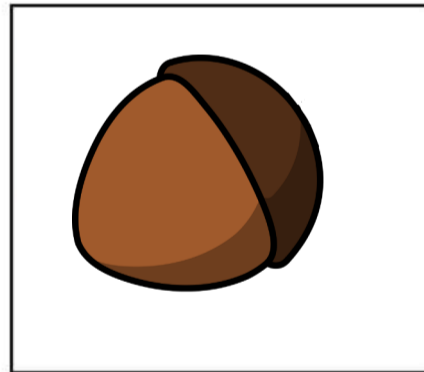
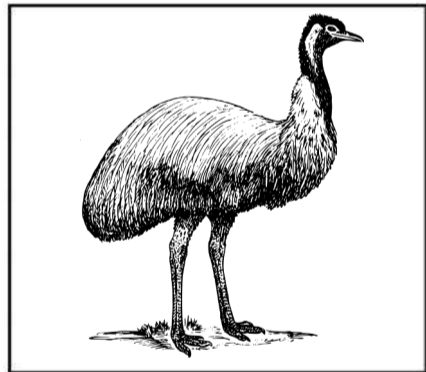
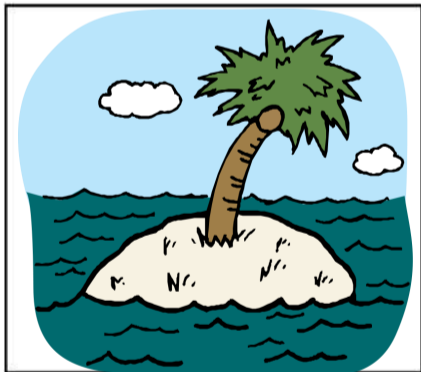
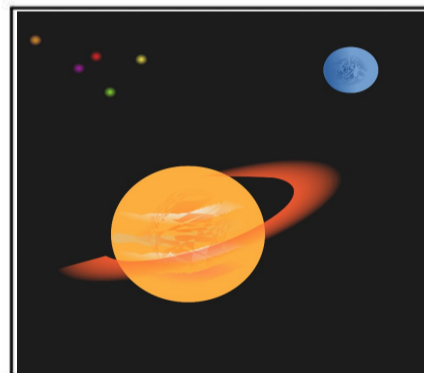
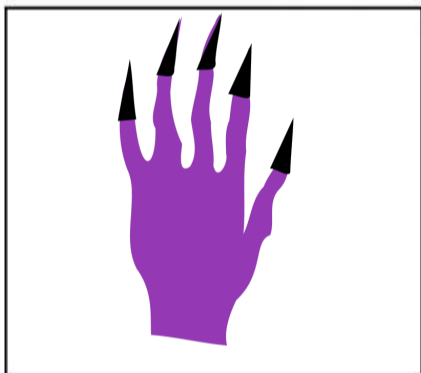
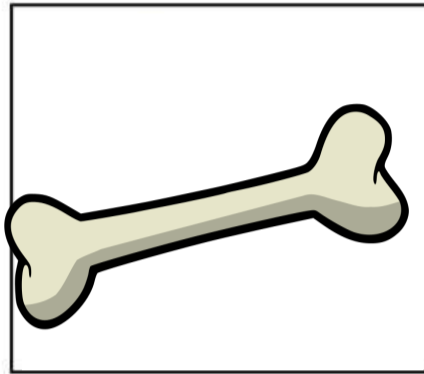
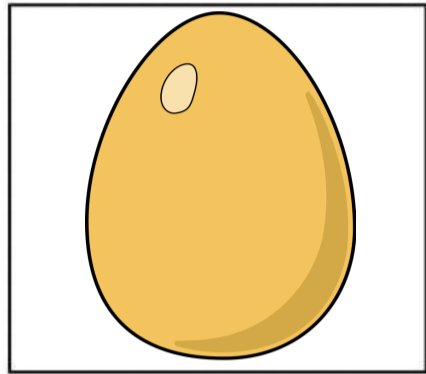
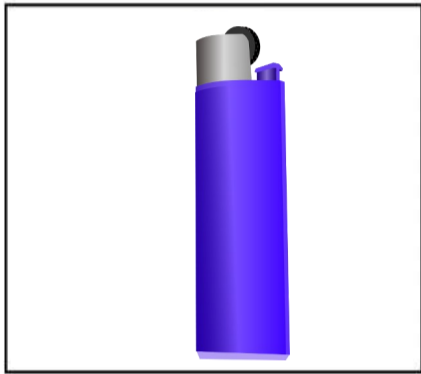
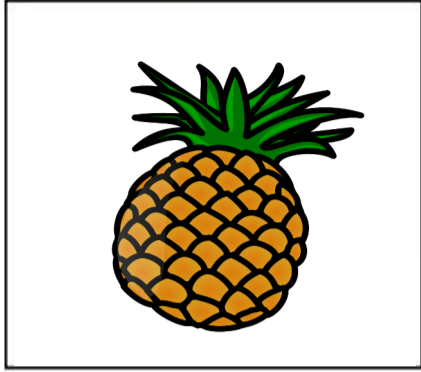
CADERNO DE IMAGENS

PROGRAMA DE TREINO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA (PTCF)

Anexo A

1ª Sessão: Jogos de separação de sílabas e fonemas nas palavras

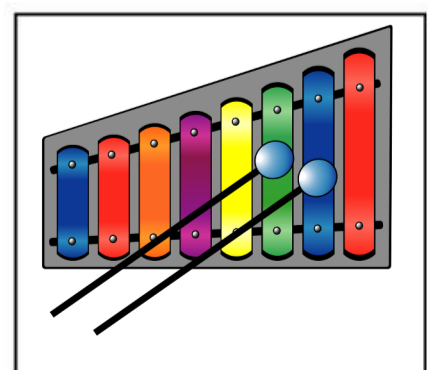
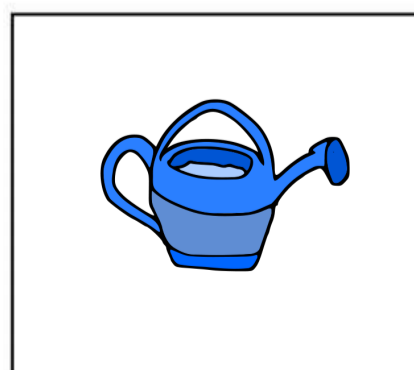
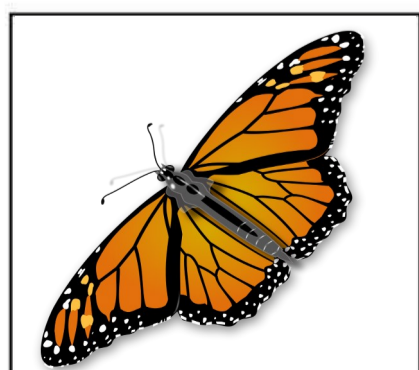
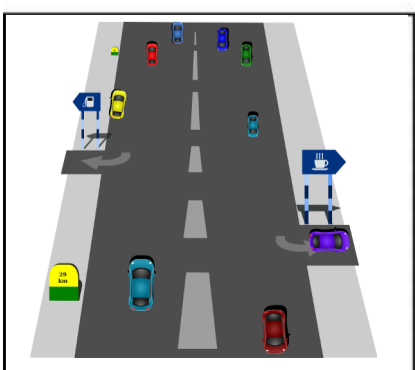
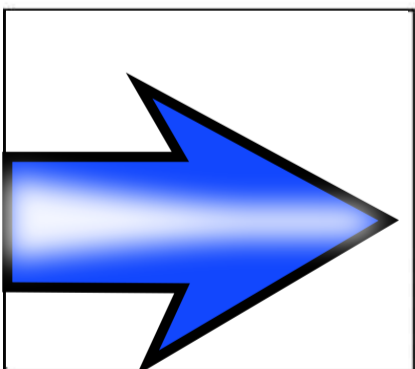
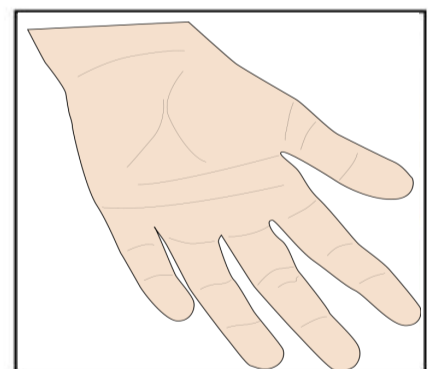
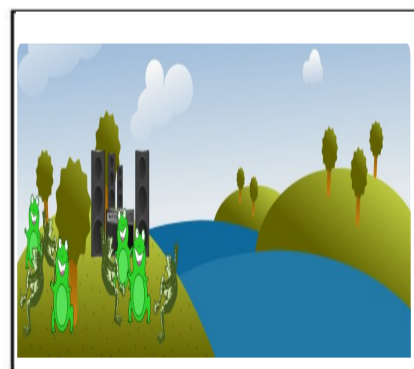
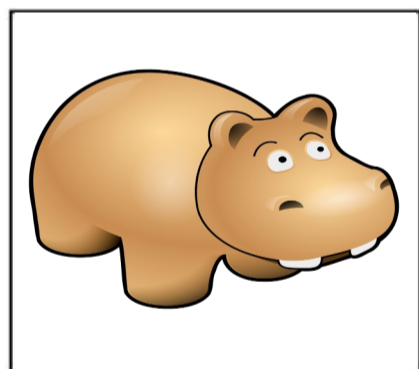
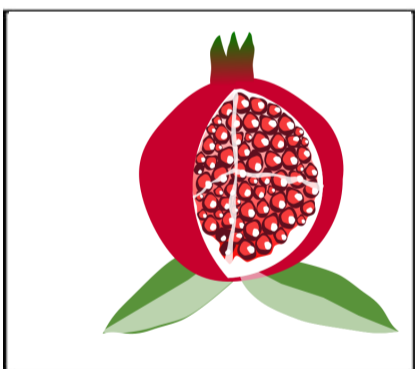
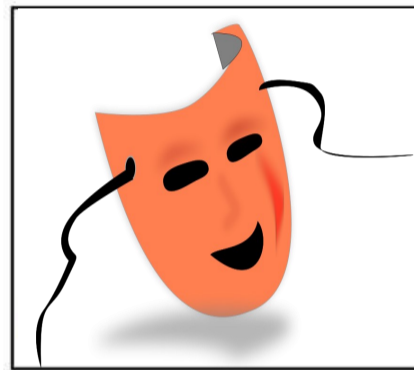
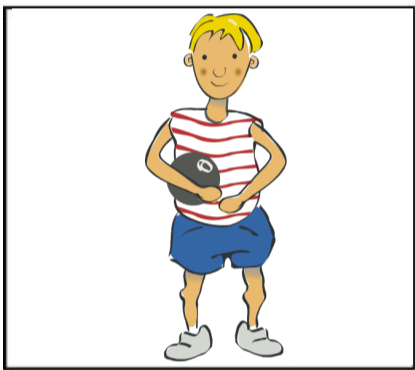
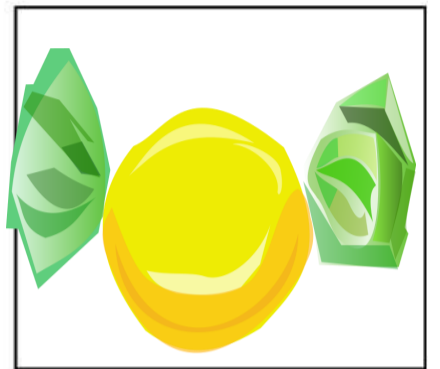
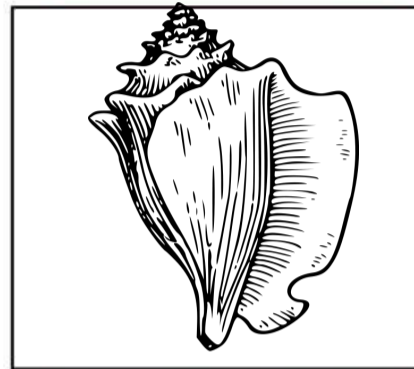
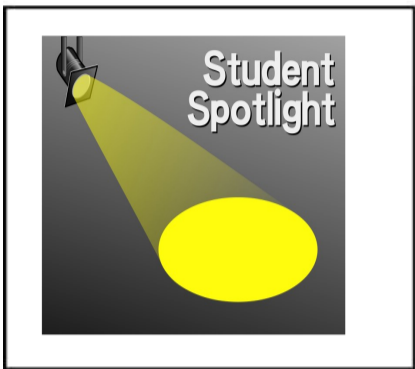
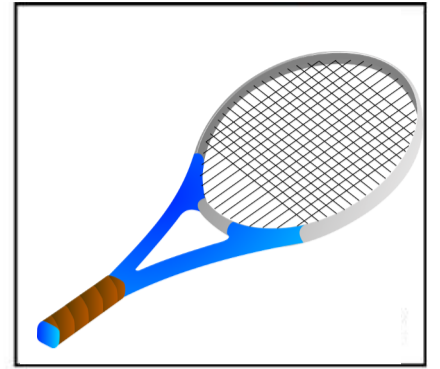
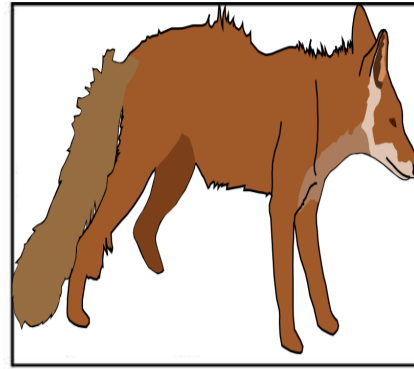
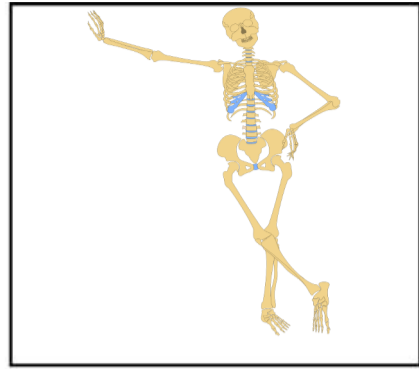
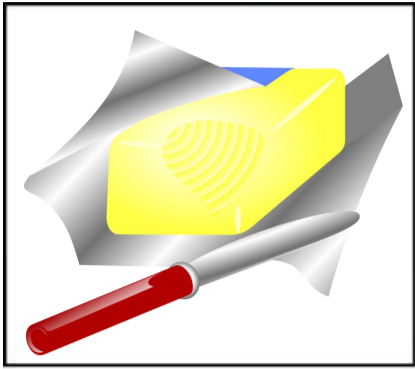
Palavras iniciadas por vogais



Anexo B

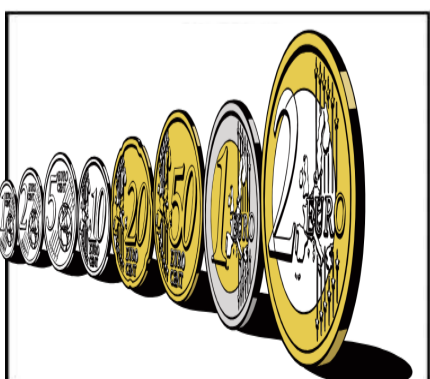
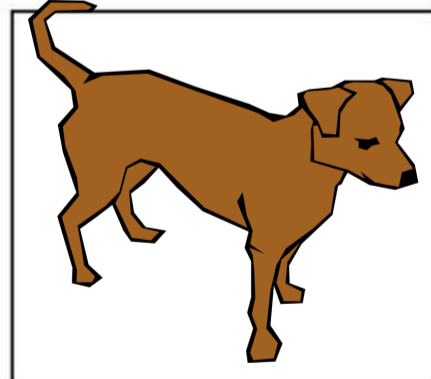
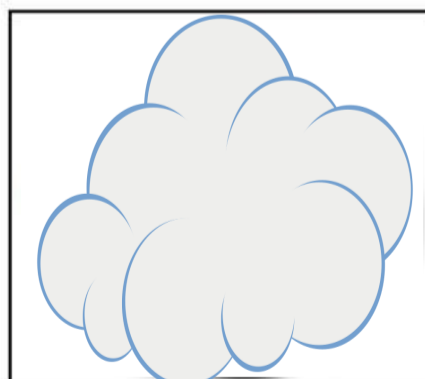
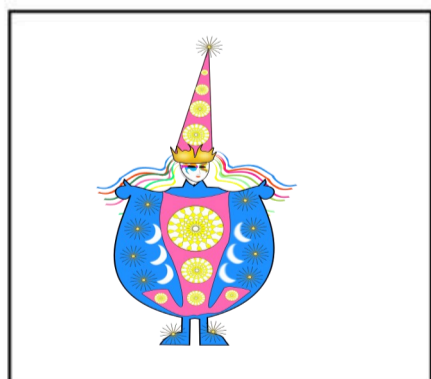
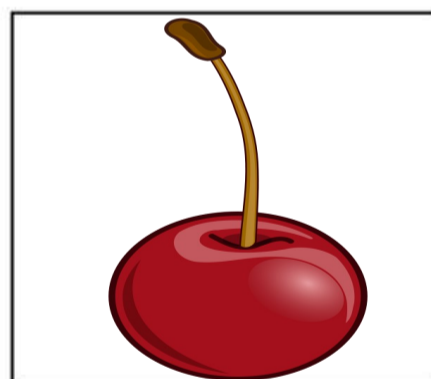
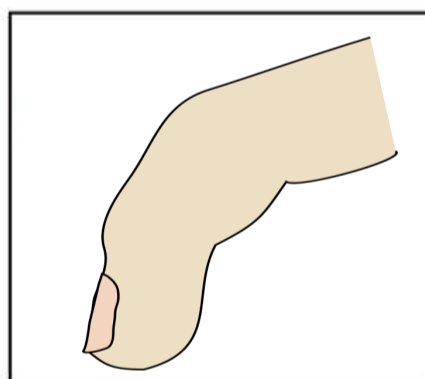
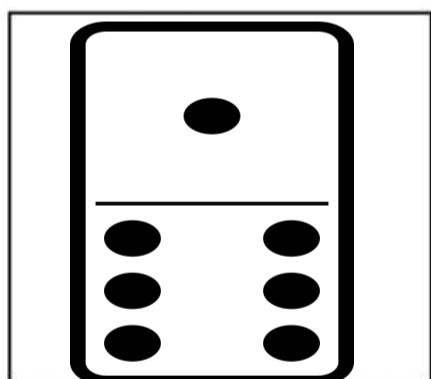
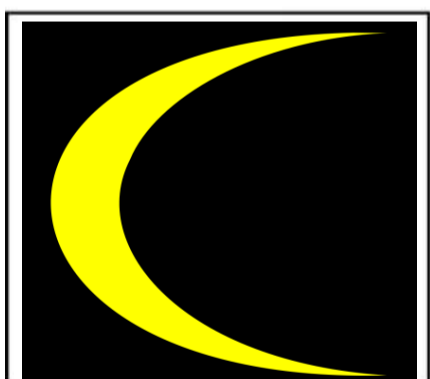
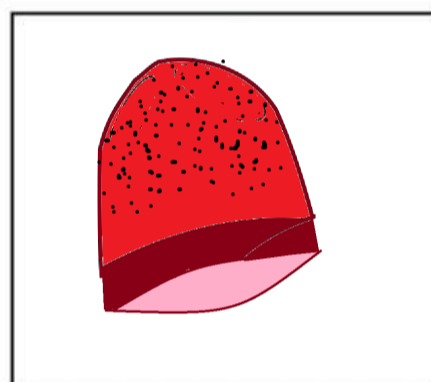
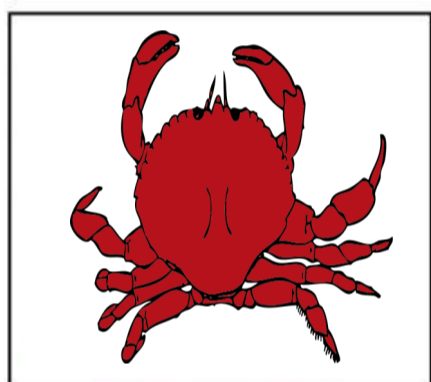
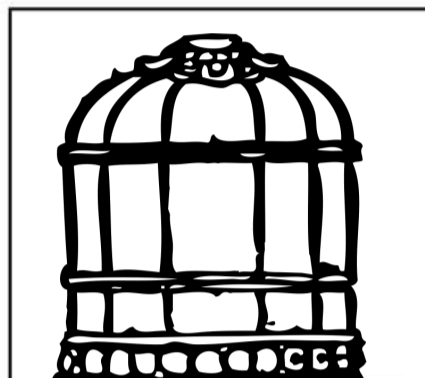
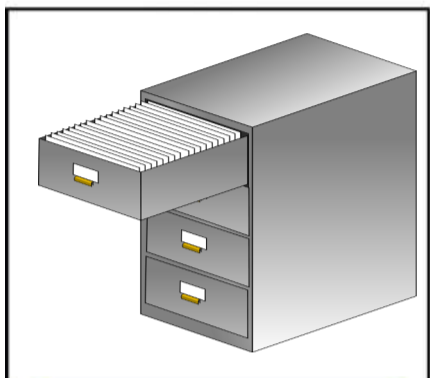
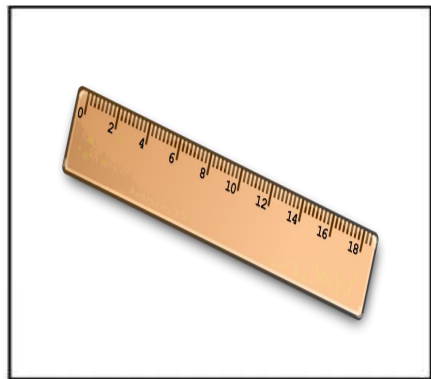
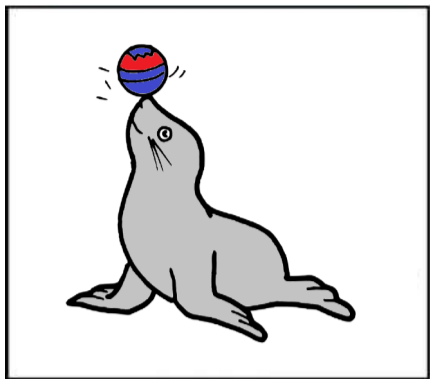
1ª Sessão: Jogos de separação de sílabas e fonemas nas palavras

Palavras iniciadas pelo fonema “r” [r]



Anexo C

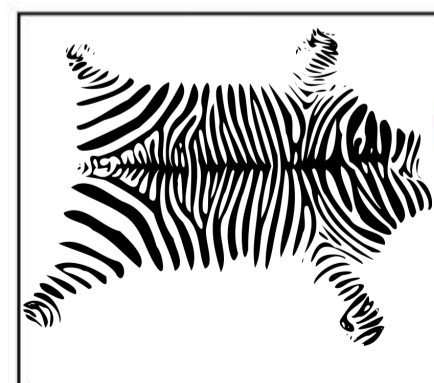
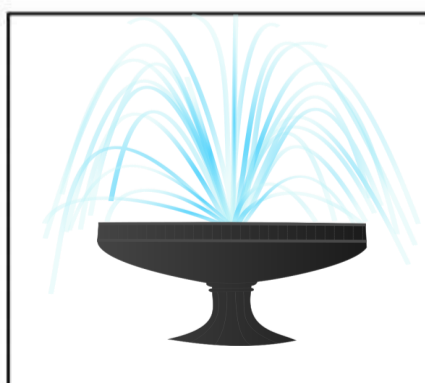
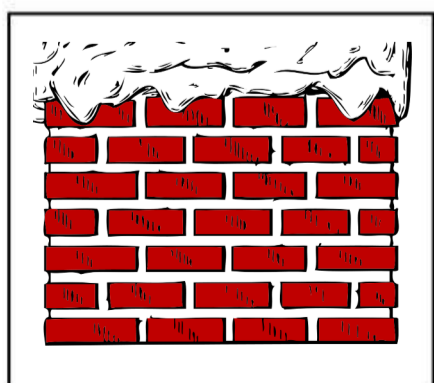
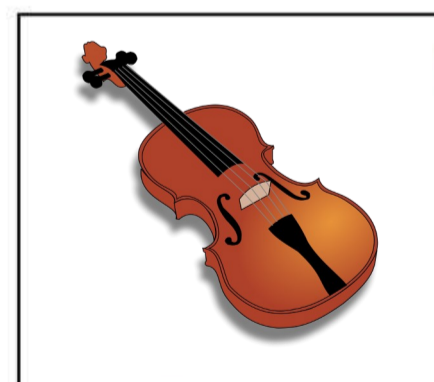
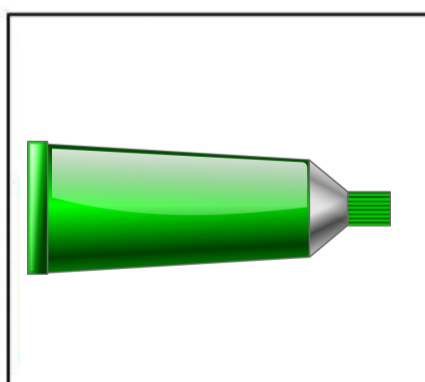
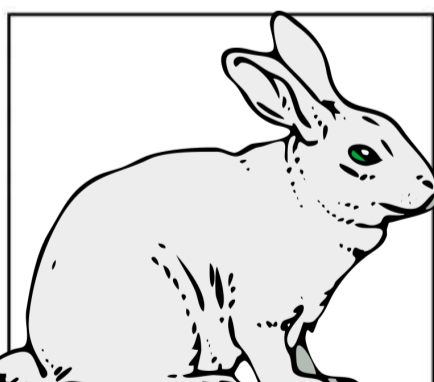
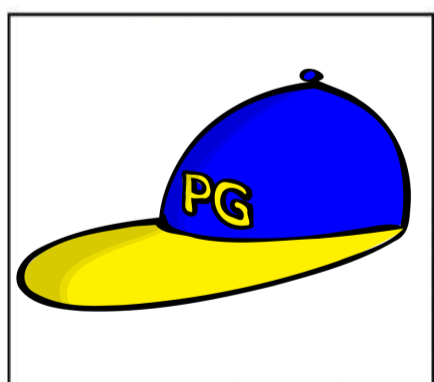
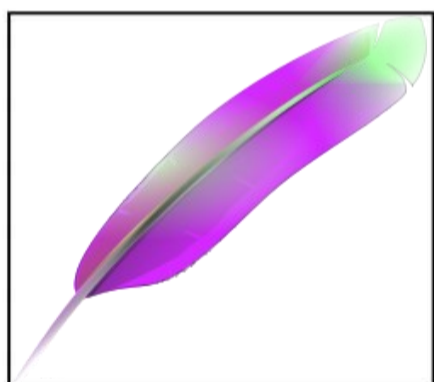
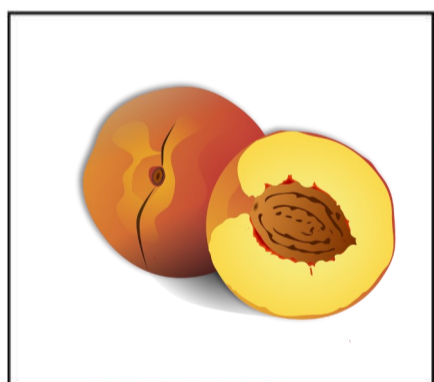
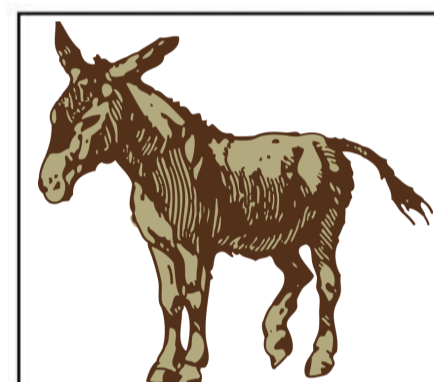
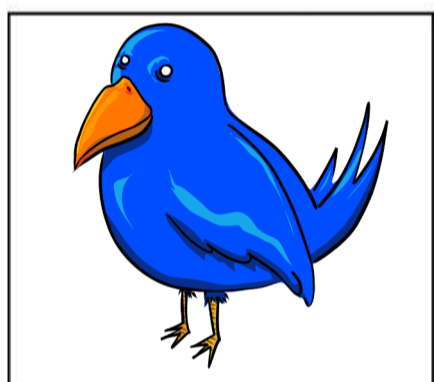
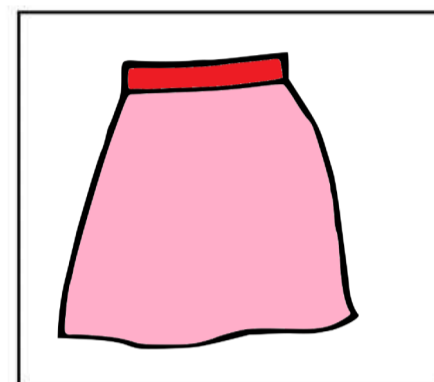
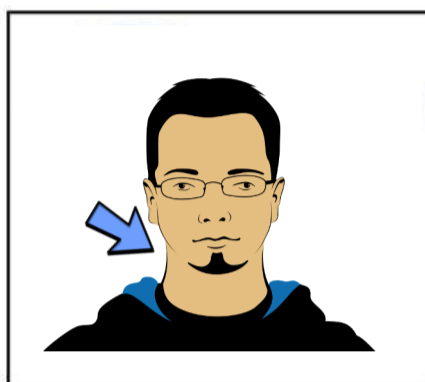
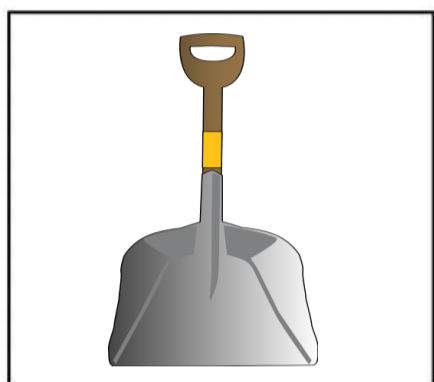
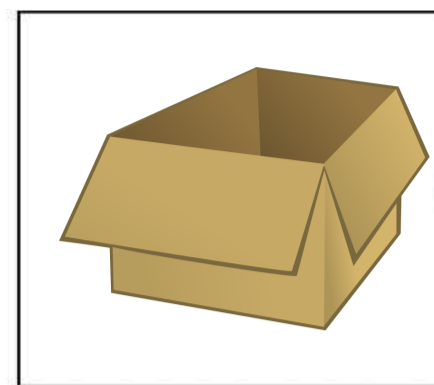
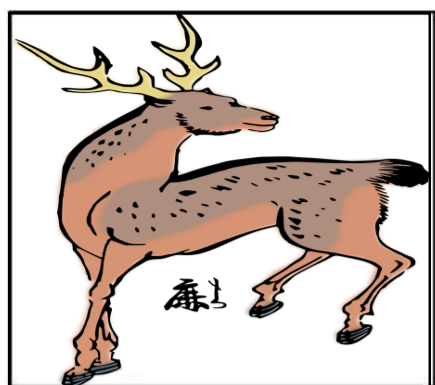
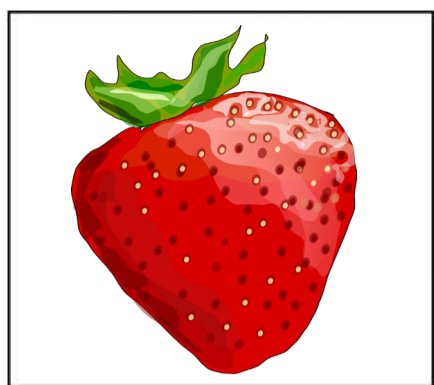
2ª Sessão: Jogos de separação de sílabas e fonemas nas palavras
Palavras iniciadas pelo fonema “d” [d]



Anexo D

2ª Sessão: Jogos de separação de sílabas e fonemas nas palavras

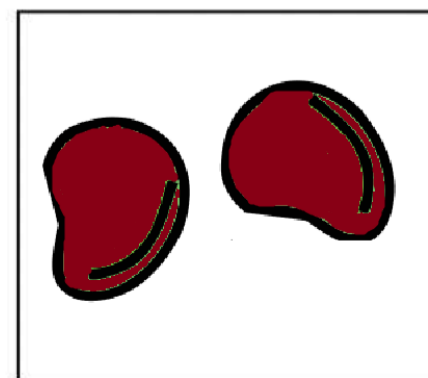
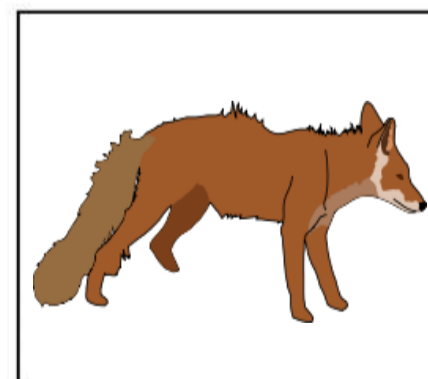
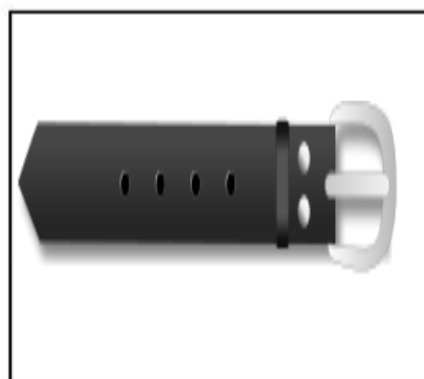
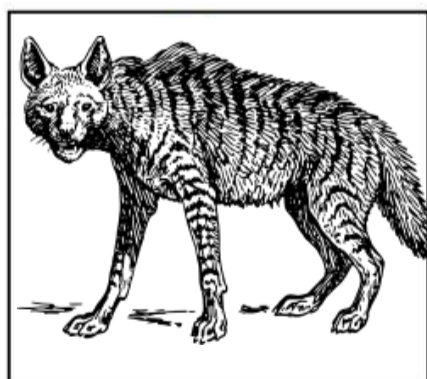
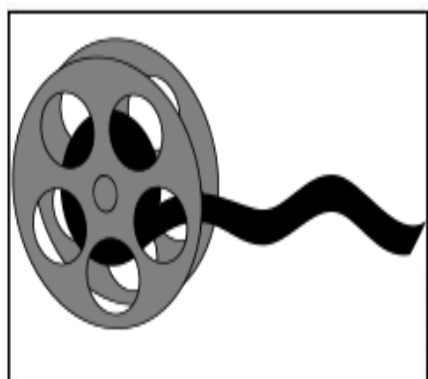
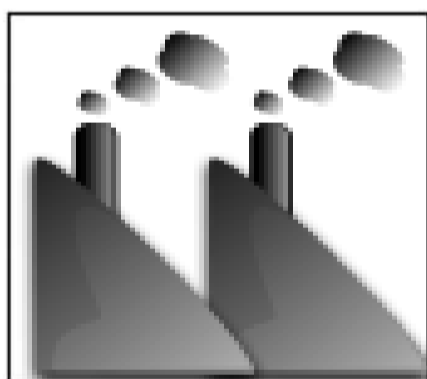
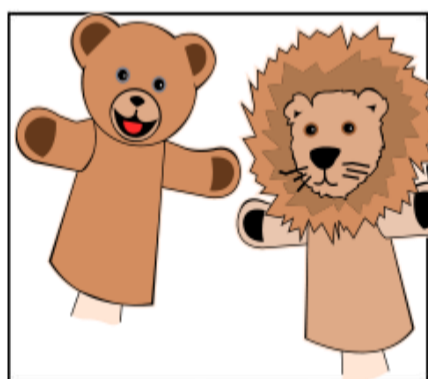
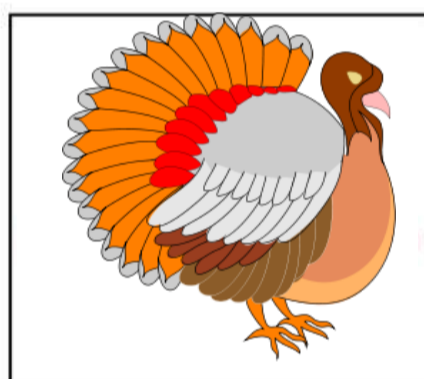
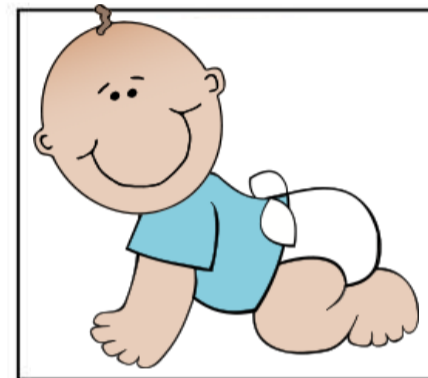
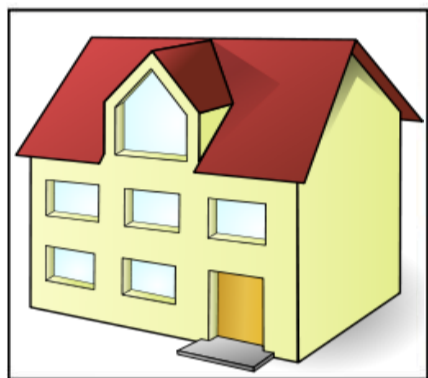
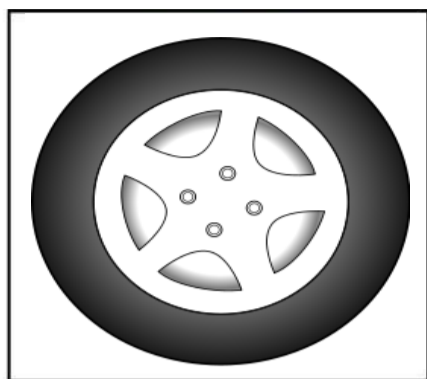
Palavras terminadas pelo fonema “u” [u]



Anexo E

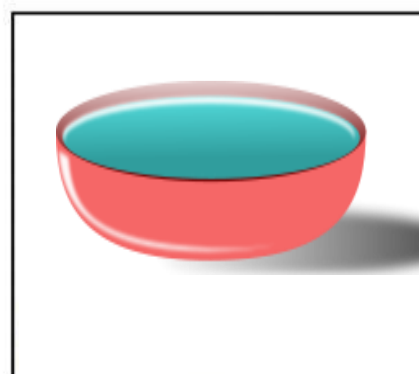
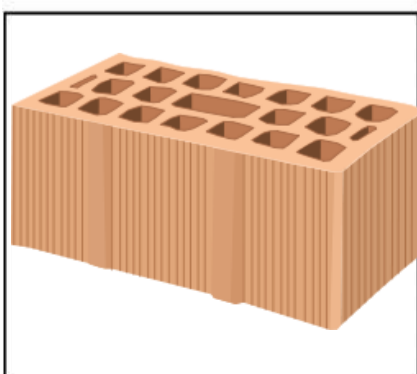
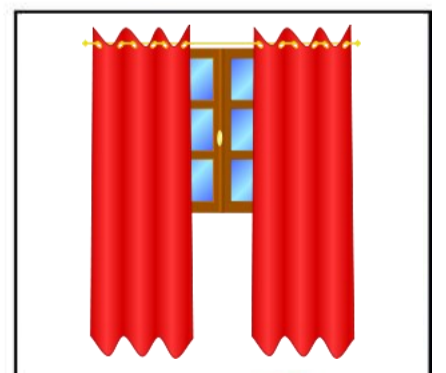
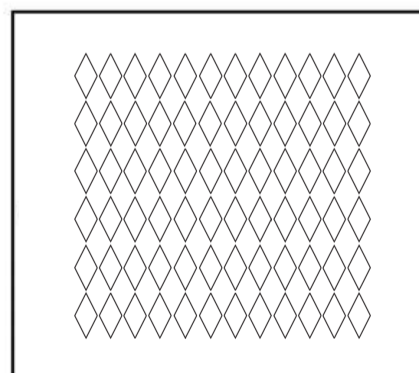
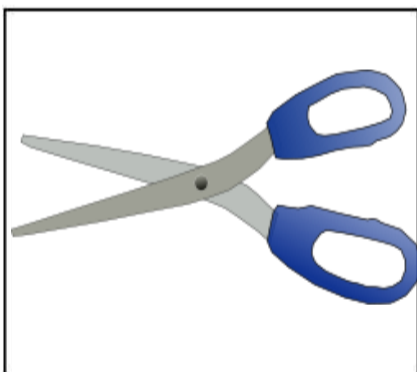
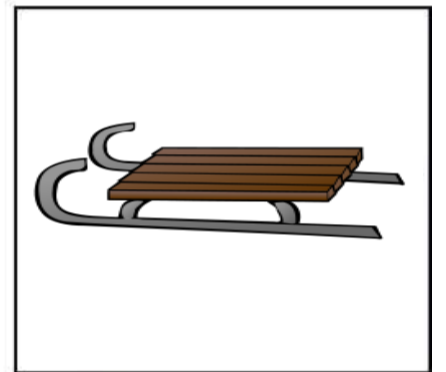
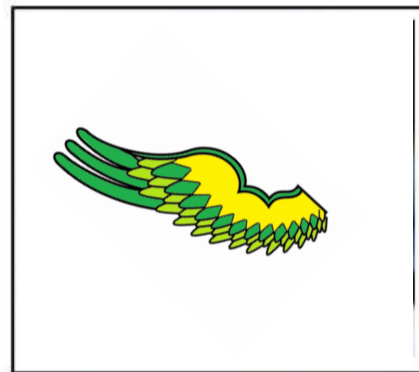
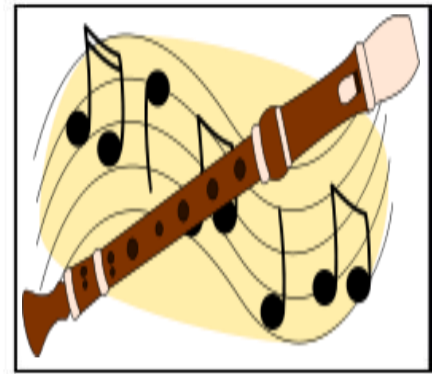
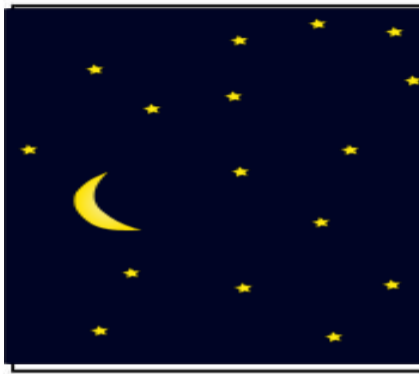
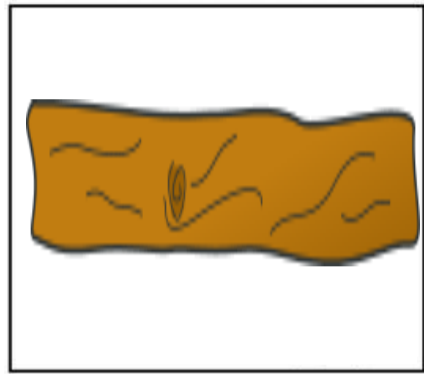
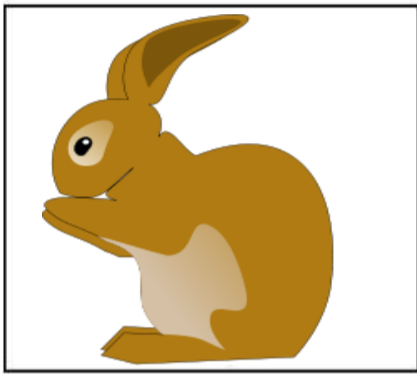
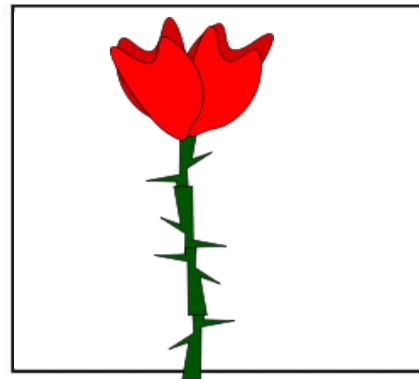
3ª Sessão: Jogos de separação de sílabas e fonemas nas palavras

Palavras iniciadas pelo fonema “f” [f]



Anexo F

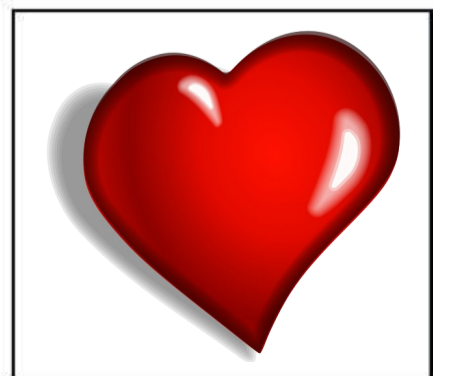
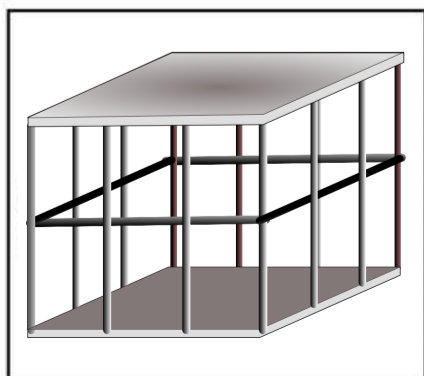
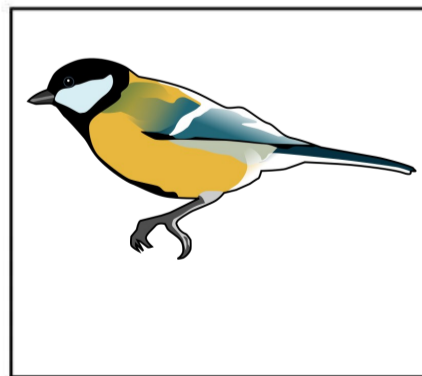
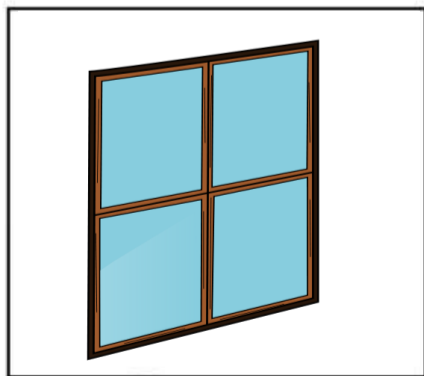
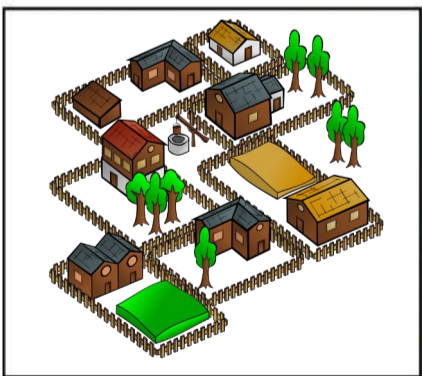
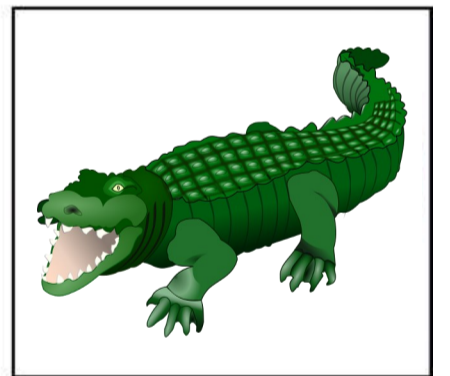
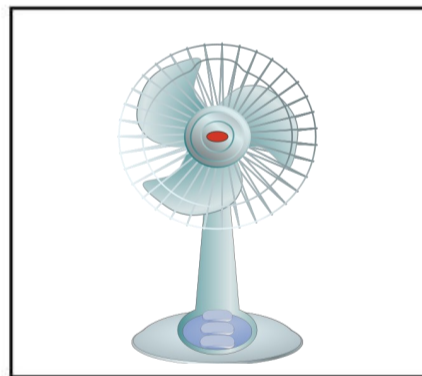
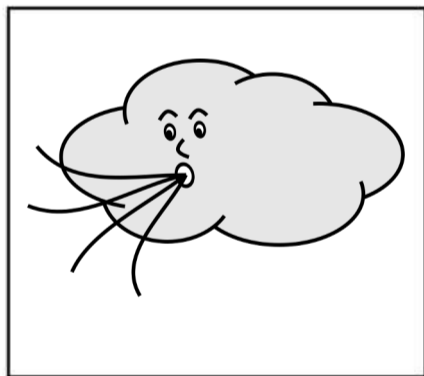
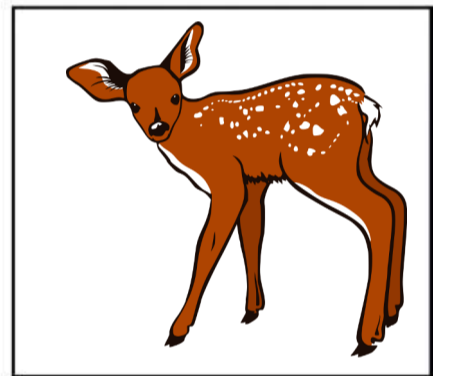
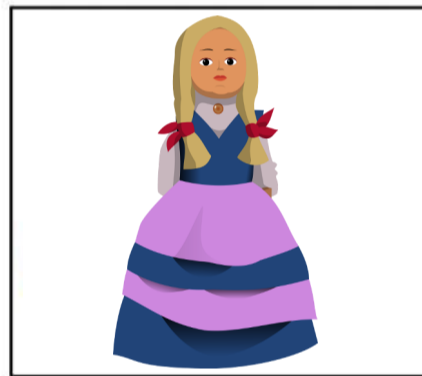
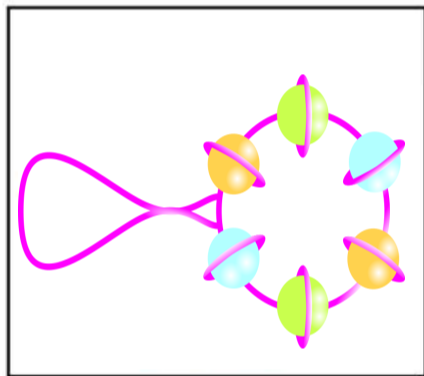
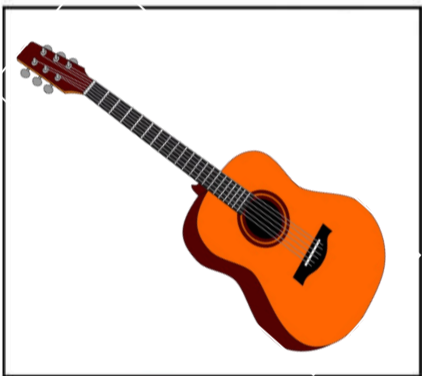
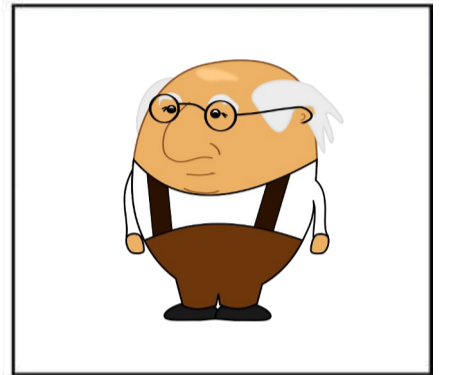
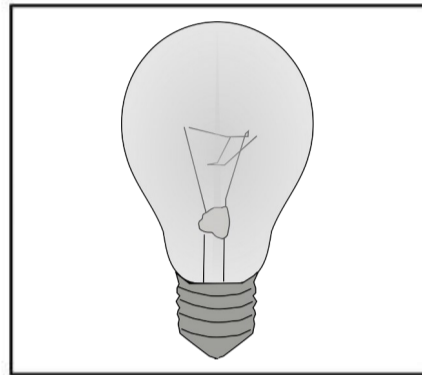
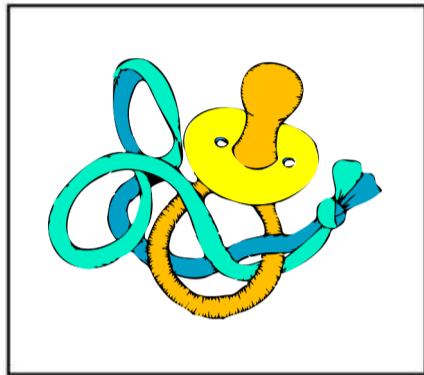
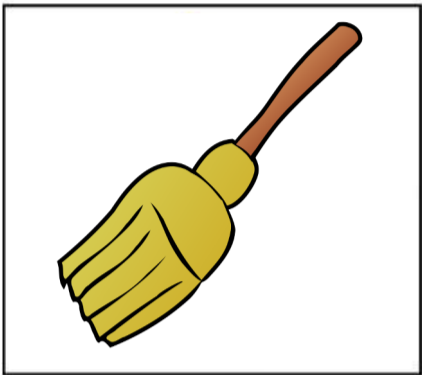
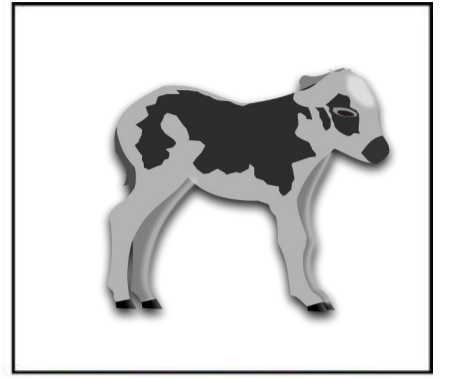
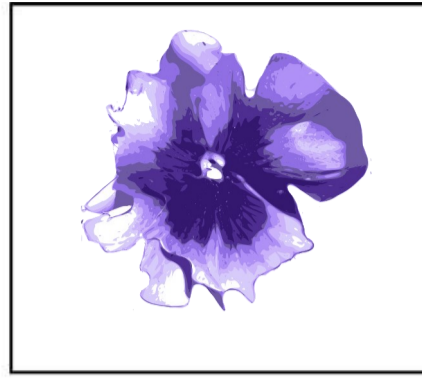
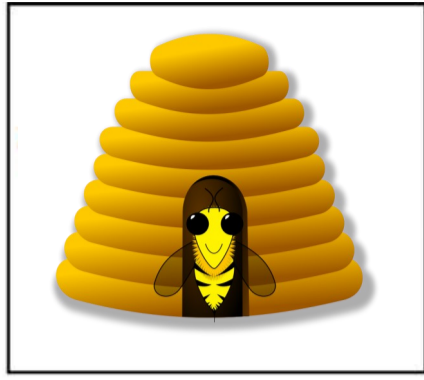
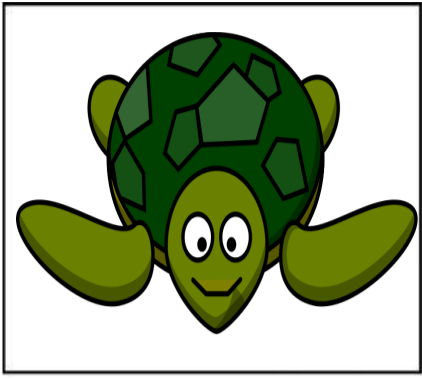
3ª Sessão: Jogos de separação de sílabas e fonemas nas palavras
Palavras terminadas pelo fonema “a” [ɐ]



Anexo G

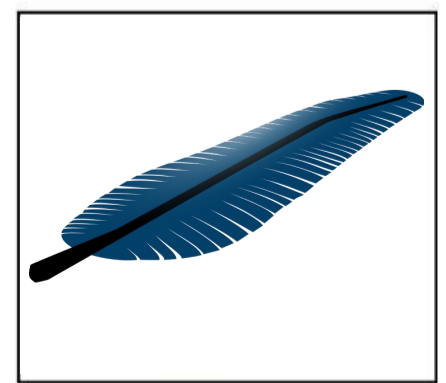
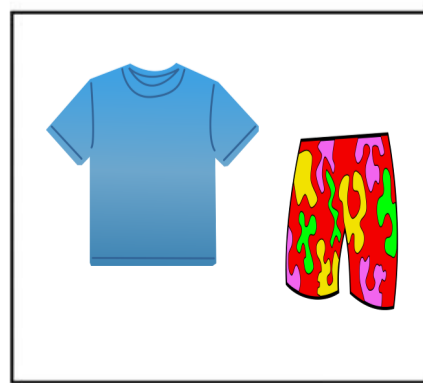
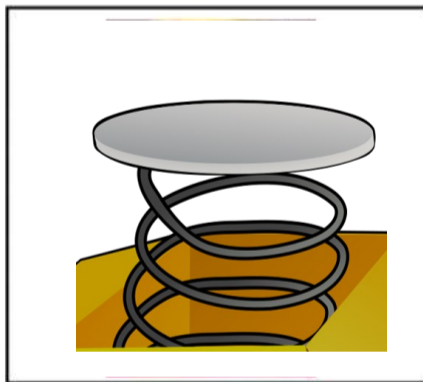
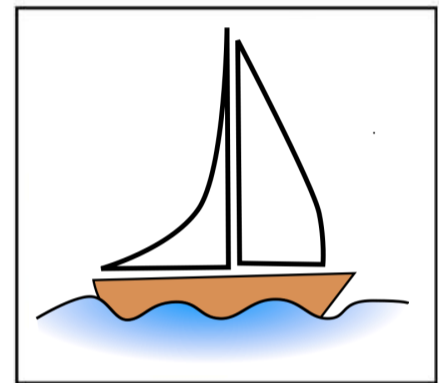
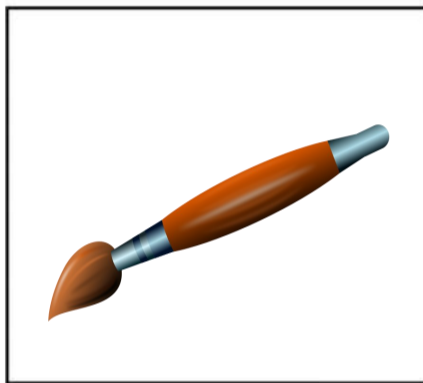
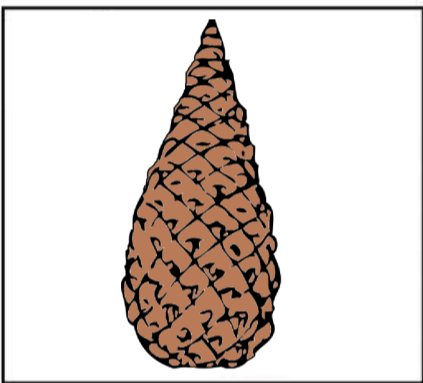
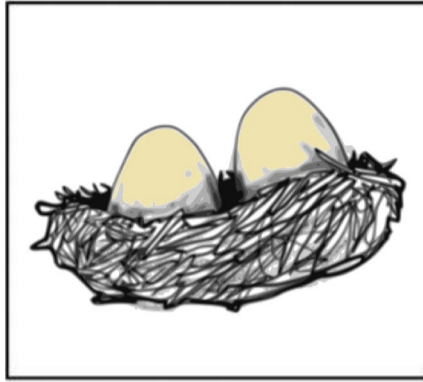
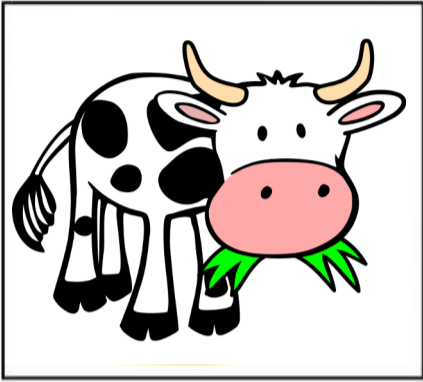
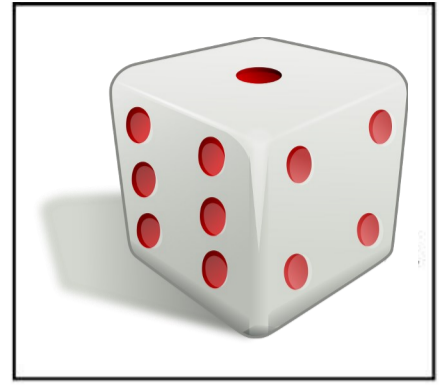
4ª Sessão: Jogos de separação de sílabas e fonemas nas palavras

Palavras iniciadas pelo fonema “v” [v]



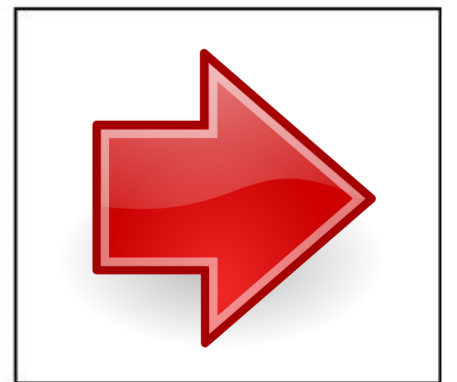
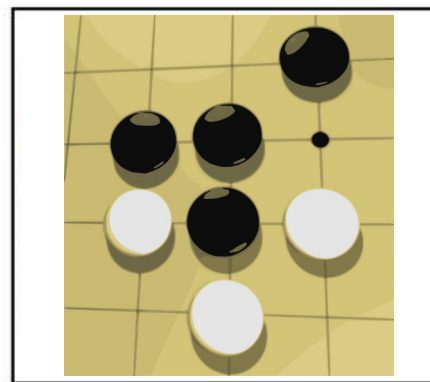
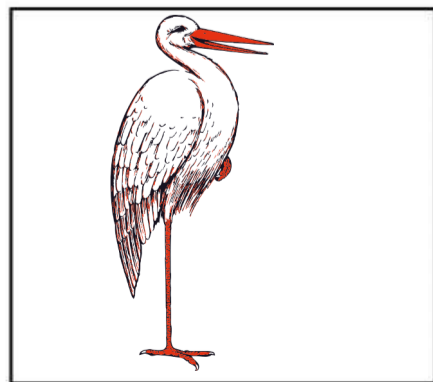
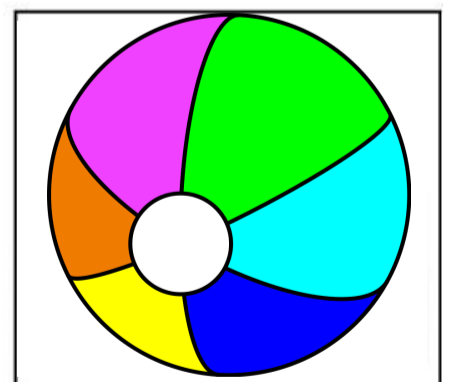
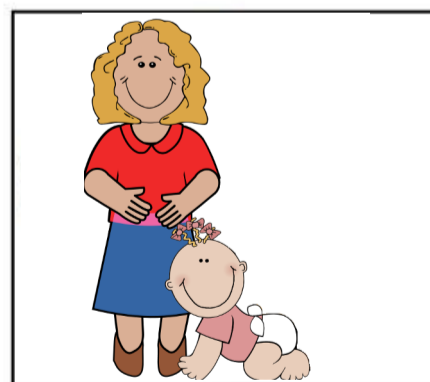
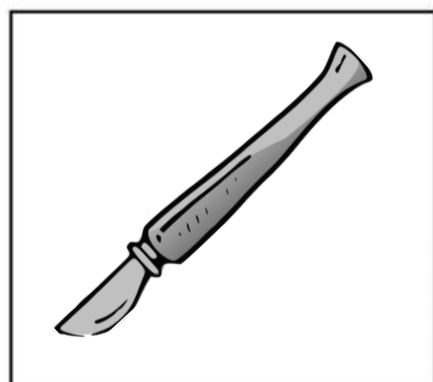
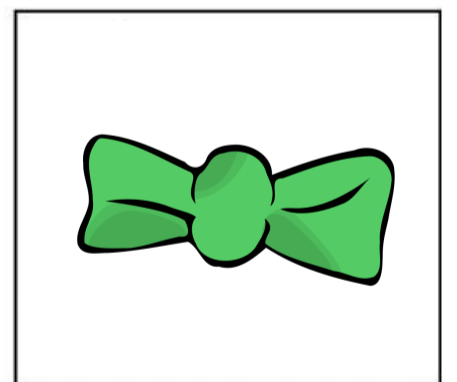
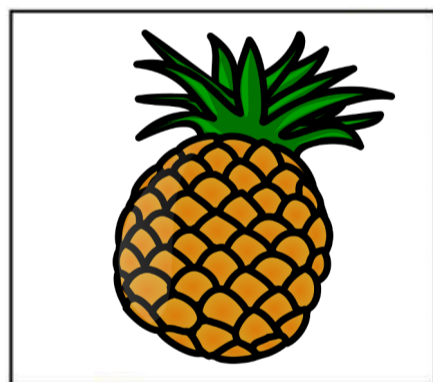
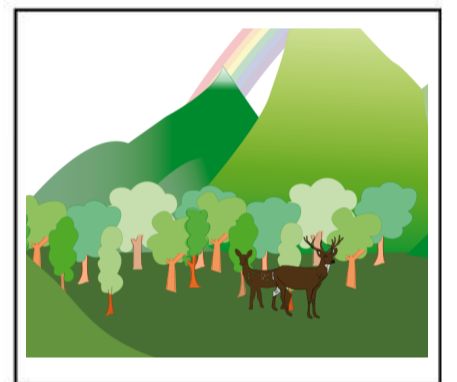
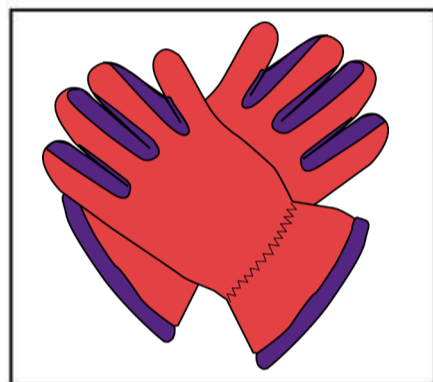
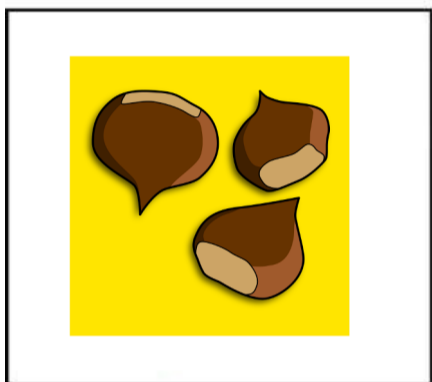
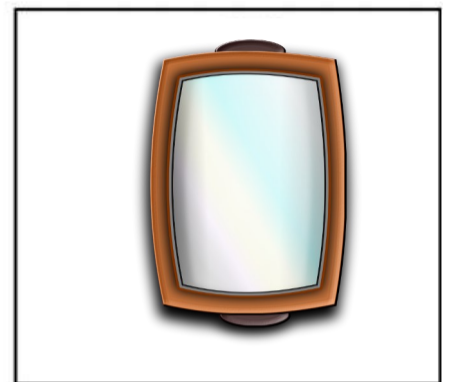
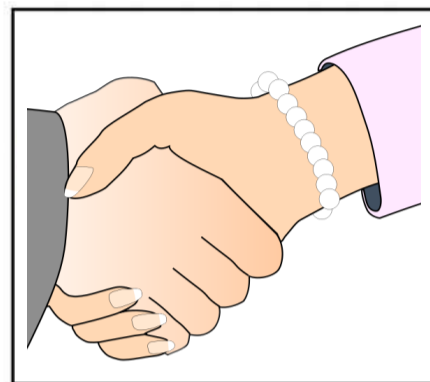
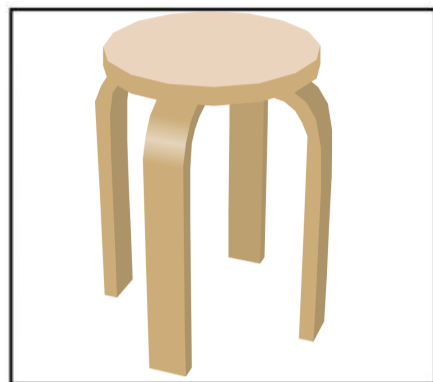
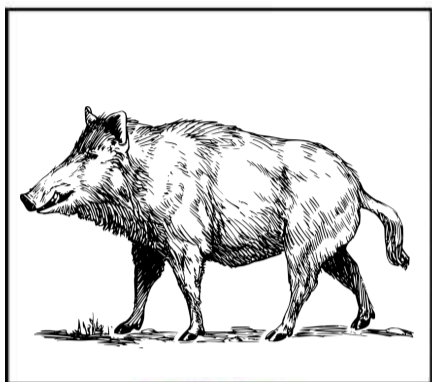
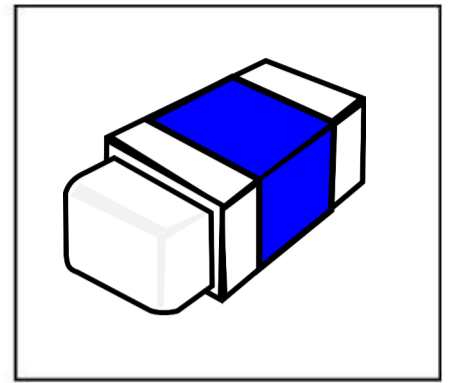
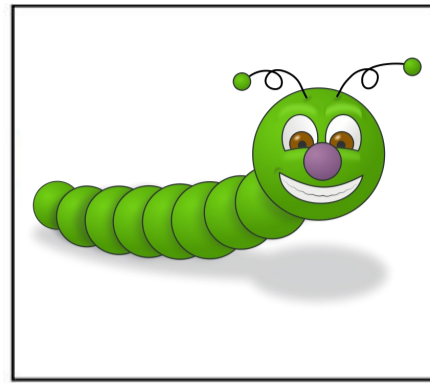
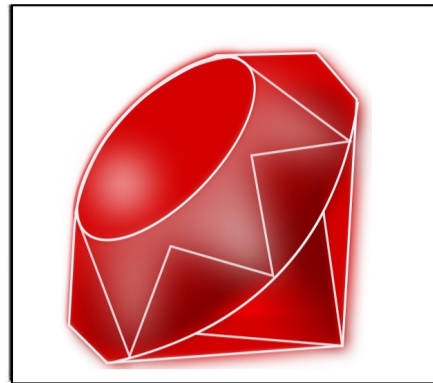
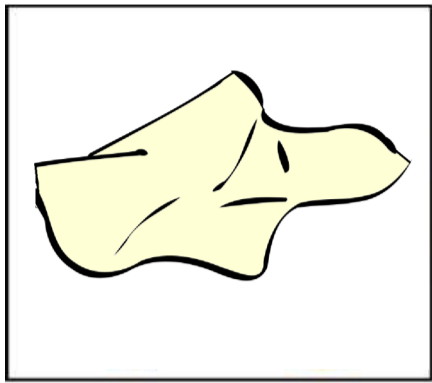
Anexo H

4ª Sessão: Jogos de omissão de sílabas e fonemas nas palavras



Anexo I

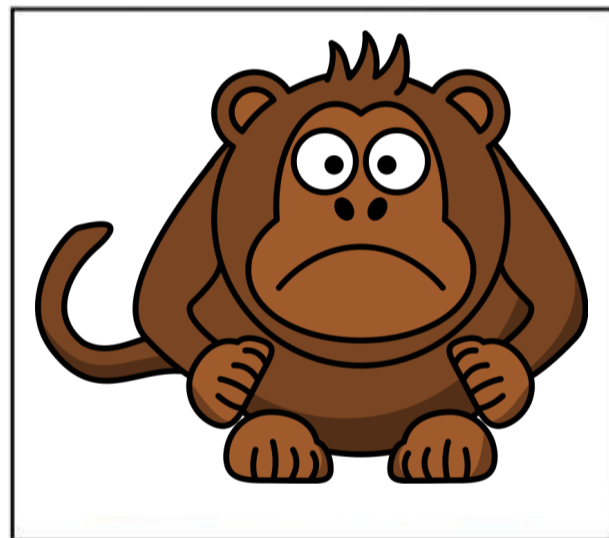
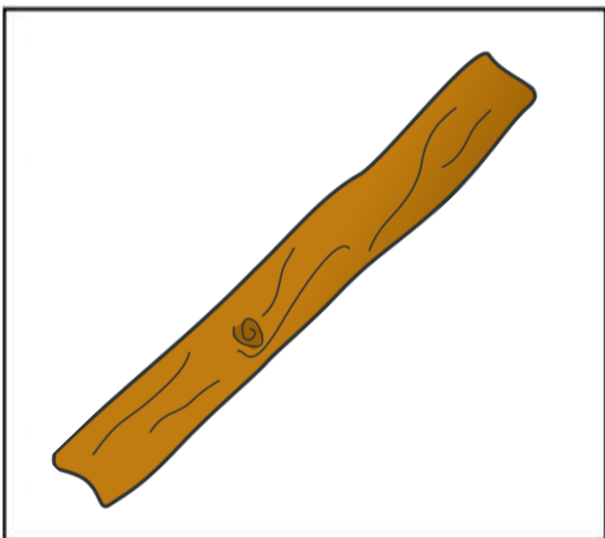
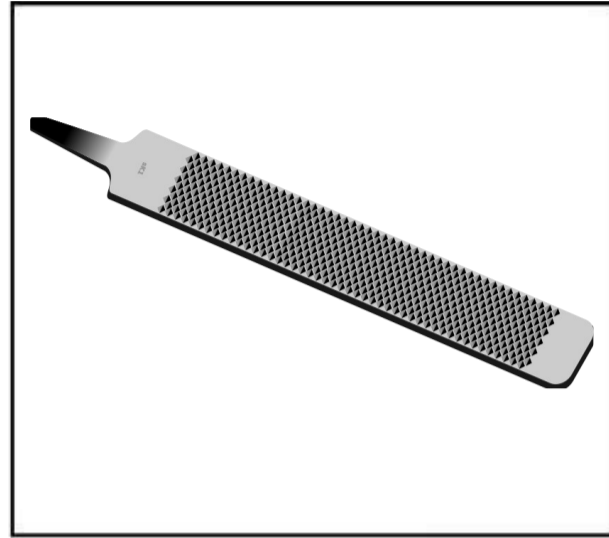
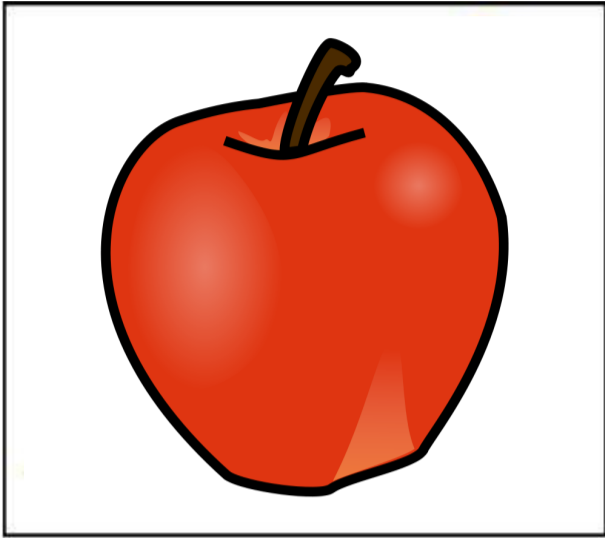
5ª Sessão: Jogos de separação de sílabas e fonemas nas palavras
Palavras terminadas pelo fonema “i” [i]



Anexo J

6ª Sessão: Jogos de omissão de sílabas nas palavras

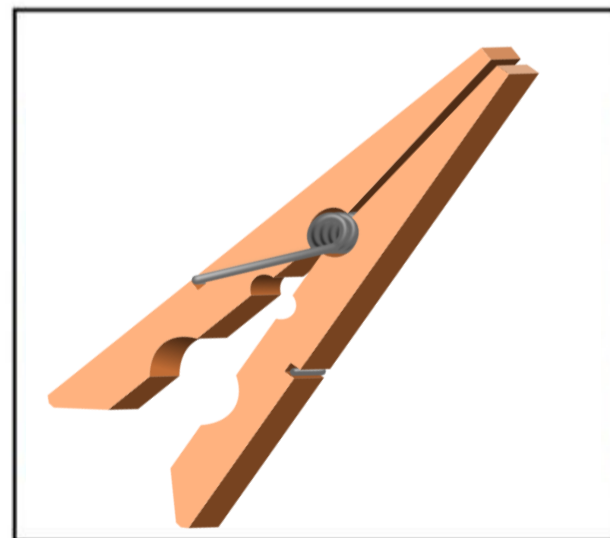
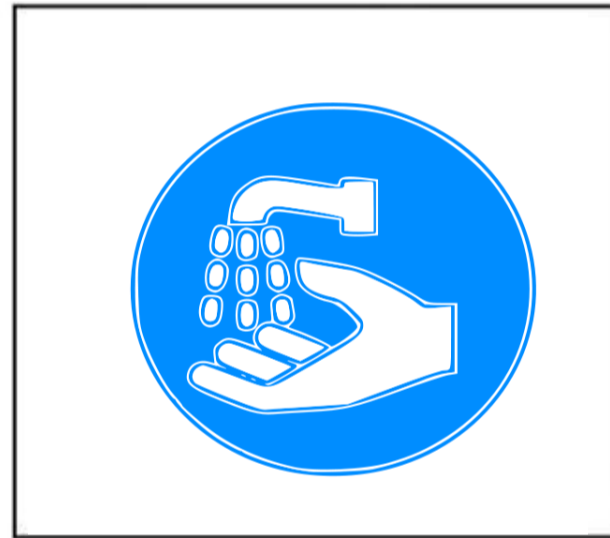
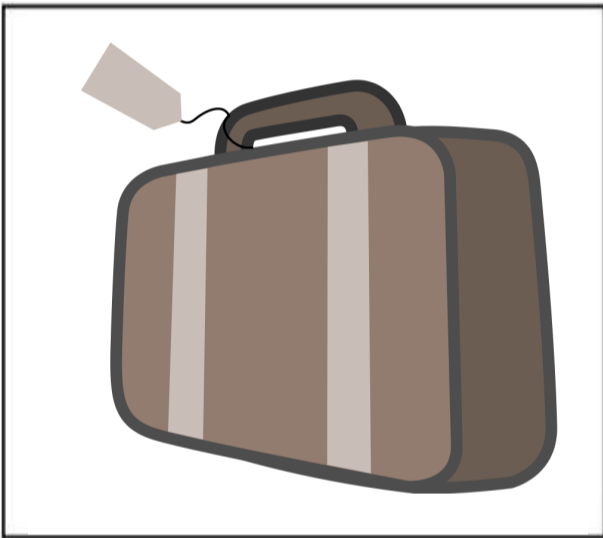
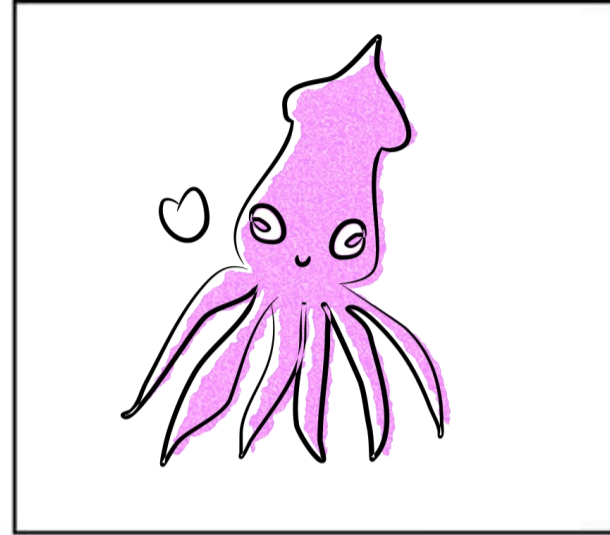
Tarefa de treino: Omissão da sílaba “ma”



Anexo K

6ª Sessão: Jogos de omissão de sílabas nas palavras

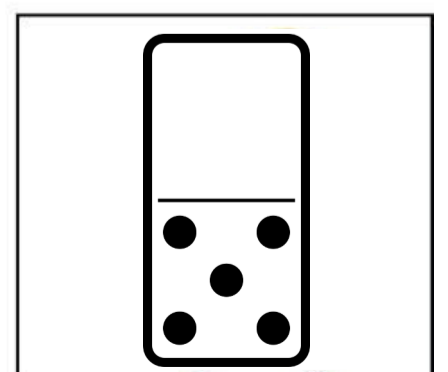
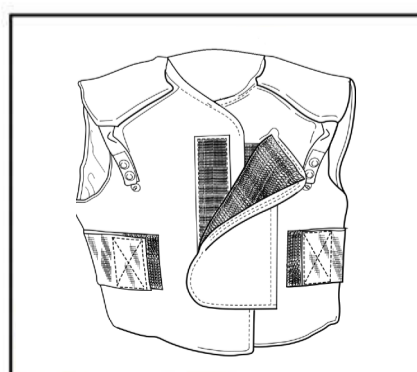
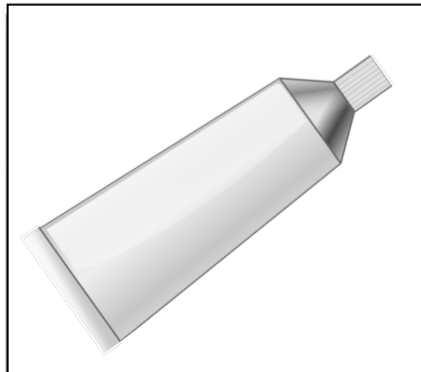
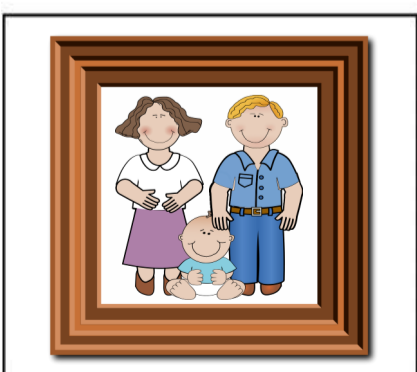
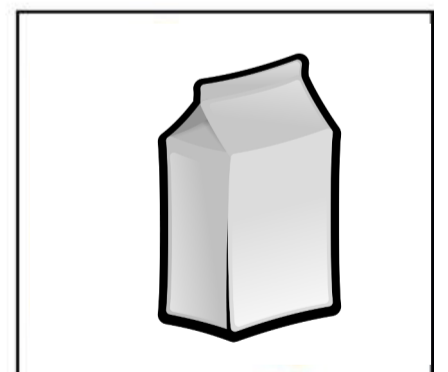
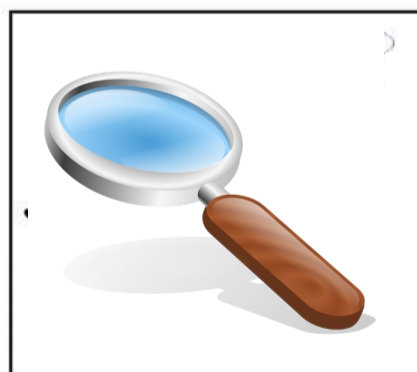
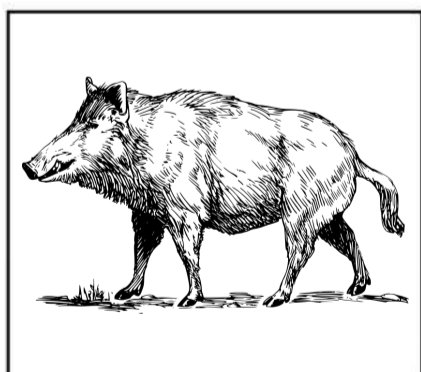
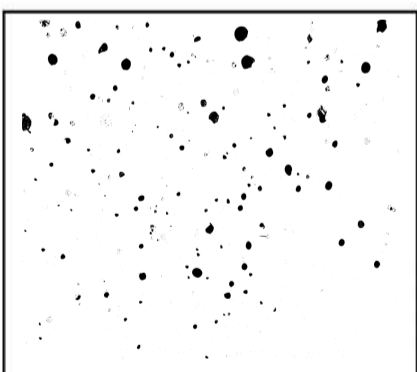
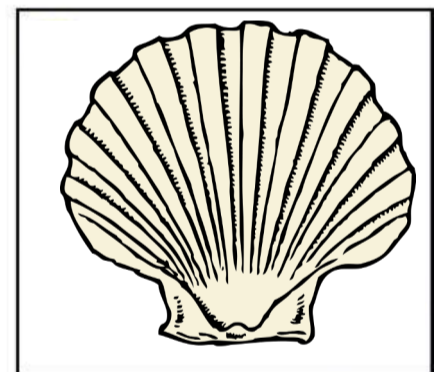
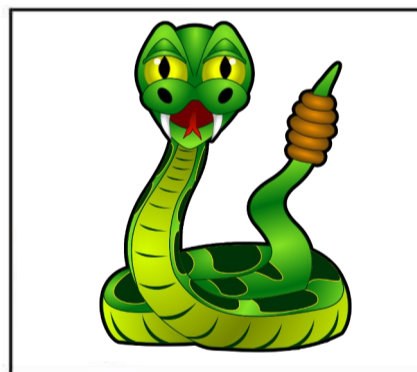
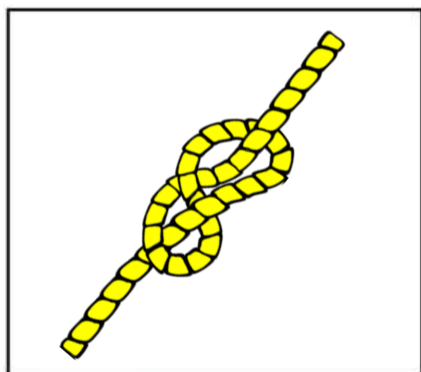
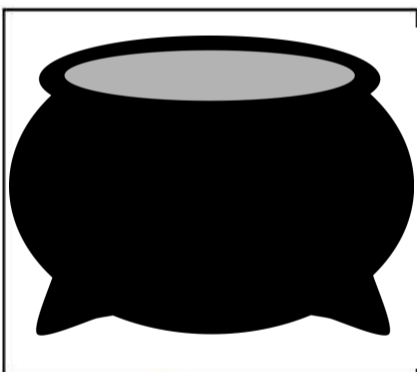
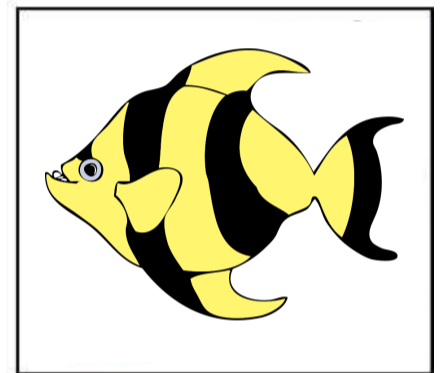
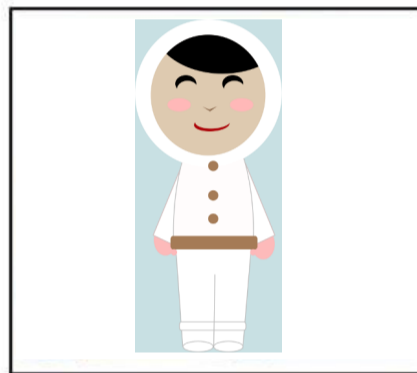
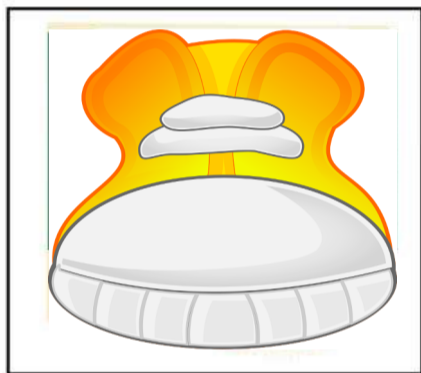
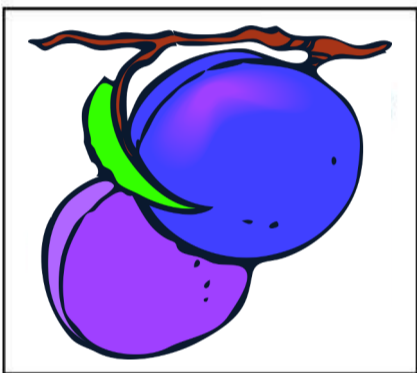
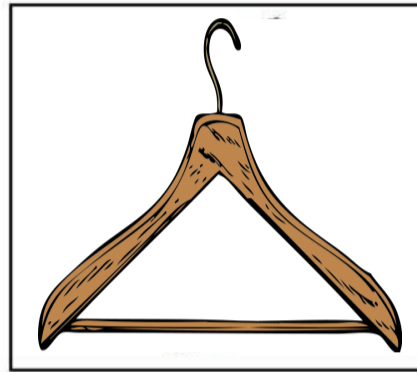
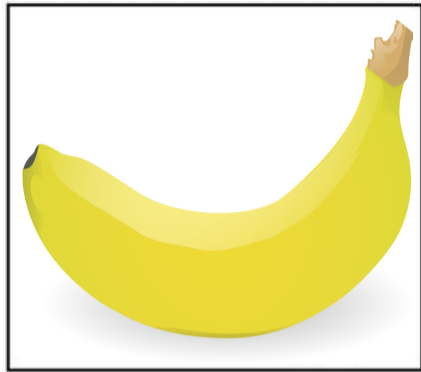
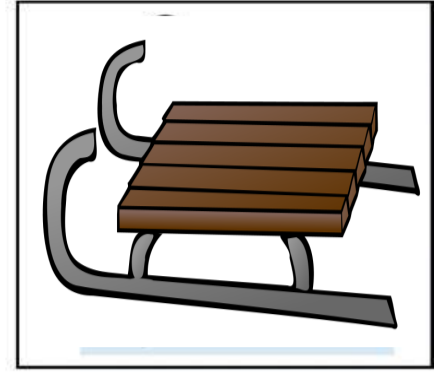
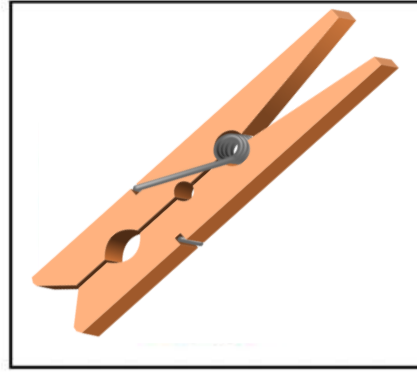
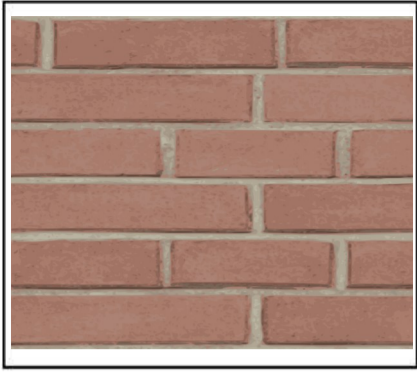
Omitir a sílaba “la”



Anexo L

7ª Sessão: Jogo de separação de sílabas e fonemas nas palavras

Palavras terminadas pelo fonema “ó” [ɔ]



Anexo M

8ª Sessão: Jogos de omissão de sílabas nas palavras

Omitir a sílaba “ru”

