

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

**David Emanuel Rodrigues de Almeida**

Brincar com os Sons: Programa de Desenvolvimento  
de Consciência Fonológica



Viseu, julho de 2017

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

**David Emanuel Rodrigues de Almeida**

Brincar com os Sons: Programa de Desenvolvimento  
de Consciência Fonológica

**Trabalho de Projeto**

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo  
e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de

Doutora Ana Paula Cardoso  
Mestre Carla Lacerda

Viseu, julho de 2017



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

David Emanuel Rodrigues de Almeida, aluno n.º 11262, do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, declara sob compromisso de honra, que o trabalho de projeto é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, \_\_\_\_ de julho de 2017

O aluno,

---

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Paulo Freire, 1997, p.115).*

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero expressar todo o meu apreço à Professora Doutora Ana Paula Cardoso, à Professora Carla Lacerda pela oportunidade de realizar este estudo, bem como a orientação científica e técnica, para além de toda a disponibilidade e atenção demonstradas

Agradeço, também, o apoio prestado pela Terapeuta da Fala, Catarina Rios, no decorrer deste trabalho.

Quero agradecer, igualmente, a todas as educadoras de infância que participaram neste estudo, uma vez que sem elas a implementação deste projeto teria sido impossível.

Tendo consciência que sozinho nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento muito especial aos meus pais, por serem modelos de coragem, pelo seu apoio incondicional, amizade, paciência e incentivo demonstrados e total ajuda na superação dos obstáculos que foram surgindo ao longo desta caminhada.

Agradeço, também, a todos os meus amigos, em especial à Aida Araújo, à Cláudia Batista, ao Rafael Conceição e à Teresa Coutinho, que estiveram ao meu lado durante esta fase, pelo companheirismo, força e apoio, tanto nos bons como nos maus momentos.

A todos que partilharam comigo esta aventura, o meu muito obrigado.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA.....	3
1.1. Educação especial e escola inclusiva .....	3
1.2. Comunicação, linguagem e fala .....	4
1.2.1. Comunicação.....	4
1.2.2. Linguagem .....	6
1.2.3. Fala.....	8
1.3. Definição e delimitação de consciência fonológica.....	8
1.4. Metacognição, consciência metalinguística e consciência linguística.....	10
1.5. Desenvolvimento fonológico .....	11
1.6. Desenvolvimento da consciência fonológica .....	13
1.7. Tipos de consciência fonológica .....	14
1.7.1. Consciência de palavra .....	14
1.7.2. Consciência silábica.....	16
1.7.3. Consciência intrassilábica .....	17
1.7.4. Consciência fonémica .....	19
1.8. Leitura e escrita .....	20
1.8.1. Consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita .....	23
1.9. Formação de educadores de infância em consciência fonológica.....	29
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	34
2. Metodologia .....	34
2.1. Delimitação do objeto de estudo e definição de objetivos .....	34
2.2. Tipo de investigação .....	34
2.3. Participantes e justificção da sua escolha .....	36
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa .....	37
2.5. Procedimento.....	38

2.6. Análise e tratamento de dados.....	39
2.7. Apresentação do programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica .....	40
PARTE III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	45
3.1 Dados relativos ao pré-teste .....	45
3.2 Dados relativos ao pós-teste.....	52
PARTE IV – DISCUSSÃO DOS DADOS.....	61
CONCLUSÃO .....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	70
ANEXOS .....	76
Anexo A – Questionário I .....	77
Anexo B – Questionário II .....	82
Anexo C – Pedido de autorização e validação científica .....	87
Anexo D - Autorização da Direção Geral de Educação .....	89
Anexo E – Autorização do Agrupamento de Escolas .....	890
Anexo F – Consentimento informado .....	91
Anexo G – Certificado do Programa “Brincar com os Sons”.....	91
Anexo H - Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica “Brincar com os Sons”.....	92
Anexo I – Plano da sessão “Brincar com os sons” n.º1 .....	93
Anexo J – Plano da sessão “Brincar com os sons” n.º2 .....	934
Anexo K – Plano da sessão “Brincar com os sons” n.º3.....	91
Anexo L – Plano da sessão “Brincar com os sons” n.º4 .....	91

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Tipos de comunicação.....	6
Tabela 2 - Esquema das componentes da linguagem .....	7
Tabela 3 - Comportamento fonológico na criança dos zero aos seis anos .....	12
Tabela 4 - Noção de consciência fonológica .....	45
Tabela 5 – Atividades no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica que as educadoras desenvolvem.....	467
Tabela 6 - Conceções das educadoras de infância face à consciência fonológica .....	48
Tabela 7 - Fatores de motivação para a frequência do programa de desenvolvimento da consciência fonológica “Brincar com os Sons” .....	51
Tabela 8 – Contributos da estimulação da consciência fonológica .....	52
Tabela 9 - Noção de consciência fonológica .....	52
Tabela 10 - Atividades no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica que as educadoras desenvolvem.....	53
Tabela 11 – Fatores de motivação para a frequência do programa de desenvolvimento da consciência fonológica “Brincar com os Sons” .....	55
Tabela 12 - Conceções das educadoras de infância face à consciência fonológica ....	55
Tabela 13 – Contributos da estimulação da consciência fonológica .....	58
Tabela 14 - Mudanças sentidas na prática profissional após a frequência da formação “Brincar com os Sons” .....	59
Tabela 15 - Possíveis alterações na formação “Brincar com os Sons” .....	60

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Tentativas de escrita de crianças de idade pré-escolar.....	16
Figura 2 - Diagrama em árvore referente à estrutura interna da sílaba.....	18

## RESUMO

O desenvolvimento da consciência fonológica é uma competência primária muito importante para a posterior aprendizagem das competências da leitura e da escrita. Assim, devido à escassez de formação nesta área no âmbito da formação inicial dos educadores de infância, torna-se fulcral a capacitação destes profissionais, tendo em vista desenvolver, de uma forma mais eficaz, os seus alunos, capacitando-os a tornarem-se leitores e escritores fluentes. Podem, assim, melhorar a funcionalidade comunicativa das crianças em sociedade e, conseqüentemente, a sua qualidade de vida. O objetivo deste estudo centra-se na realização de uma formação acerca do desenvolvimento da consciência fonológica para educadores de infância, verificando, posteriormente, qual o seu contributo ao nível dos conhecimentos teóricos e práticos destes profissionais.

Para o efeito, realizou-se uma investigação-ação em que foram utilizados dois questionários, um antes da formação e outro após a mesma, como instrumentos de recolha de dados. A amostra não probabilística de conveniência foi constituída por 18 educadores de um grande agrupamento do concelho de Viseu.

Concluiu-se que a formação contribuiu para a melhoria das concepções teórico-práticas dos educadores de infância, relativamente ao desenvolvimento, atividades e estratégias a utilizar ao nível da consciência fonológica. Contribuiu também para a compreensão da importância do desenvolvimento da consciência fonológica, em crianças dos 3 aos 6 anos, bem como do papel crucial que desempenha na futura aprendizagem das competências de leitura e escrita. Para além disso, a formação promoveu competências na deteção atempada das dificuldades de consciência fonológica, de forma a diminuir, no futuro, casos de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** consciência fonológica; leitura e escrita; formação de educadores de infância.

## **ABSTRACT**

The development of the phonological awareness is a very important primary competence for the rear learning of reading and writing skills. Therefore, due to the lack of training in this field in the early learning stage of childhood educators, the training of these professionals is crucial, aiming to develop their students more effectively, enabling them to become fluent readers and writers. They can thus improve the communicative functionality of children in society and, therefore, their life quality. The aim of this study is a training about the development of the phonological awareness for the childhood educators, verifying afterwards, the contribution of the theoretical and practical knowledge of these professionals.

For this purpose, an action-research was carried out in which two questionnaires were used, as instruments of data collection, one prior to the training and another afterwards. The non-probabilistic convenience sample composed of 18 educators from a large school grouping in the municipality of Viseu.

The conclusion was that the training contributed to the improvement of the childhood educators theoretical-practical conceptions, regarding the development, activities and strategies to be used at the phonological awareness level. It also contributed to the understanding of the importance of developing phonological awareness in children from the age of 3 to 6, as well as the crucial role it has in the future learning of the reading and writing skills. In addition, the training promoted the ability to detect phonological awareness difficulties in the early stages, in order to reduce future cases of children with reading and writing learning difficulties.

**Keywords:** phonological awareness; reading and writing; childhood educators

## **INTRODUÇÃO**

Os três anos de vida representam um marco fundamental no desenvolvimento da linguagem. Até esta idade, a criança desenvolve a capacidade de discriminação auditiva, sendo capaz de distinguir os diferentes sons do ambiente. É a partir desta altura que começa a ser capaz de fazer jogos de rimas, produzir palavras novas ou inventadas, dividir e juntar sílabas. Começa, então, a desenvolver a capacidade de consciência fonológica (Sim-Sim, 1998).

Esta é uma competência metalinguística que permite, de forma consciente, refletir e manipular os sons que compõem a linguagem oral. É a capacidade de identificar, segmentar e manipular unidades menores da língua e é demonstrada em tarefas como identificar ou contar o número de sons numa palavra, isolar sons numa palavra, inverter a ordem dos sons numa palavra, entre outras (Lara, 2001).

Assim, é uma competência linguística crucial para a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). No entanto, nas escolas, somos confrontados com crianças que apresentam dificuldades específicas ao nível da aptidão literária. Para além disso, são várias as investigações sobre os processos de leitura e a sua aquisição que revelam que o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua facilita a aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, 2011).

Tendo em conta as dificuldades que os educadores de infância sentem no que respeita às suas formações de base (licenciatura), ao nível de conhecimentos e de estratégias na área do desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças, torna-se fulcral que tenham acesso a informação e formação especializada na área, uma vez que são estes os profissionais que têm primazia no processo posterior de aquisição das competências de leitura e escrita (Rios, 2011).

Contudo, a quase inexistência de programas de estimulação do desenvolvimento de consciência fonológica, direcionado para educadores de infância, pode tornar-se um entrave à formação destes, tanto a nível teórico como prático, podendo este fator dificultar o exercício da sua profissão de forma eficaz (Rios, 2011).

Tendo em conta os fatores supracitados, apresenta-se, neste trabalho, um conjunto de dados relevantes ao nível da prevenção no que concerne à consciência fonológica, contribuindo para uma diminuição futura da taxa de crianças com dificuldades ao nível da leitura e da escrita que poderão, posteriormente, sentir dificuldades a nível emocional, social, académico e, até mesmo, ao nível da funcionalidade comunicativa e da qualidade de vida.

Com este projeto pretendemos contribuir para ultrapassar essas mesmas dificuldades, possivelmente, sentidas pelos educadores, através da frequência de um programa de estimulação de consciência fonológica e, assim, compreender qual o seu contributo na formação teórico-prática dos mesmos. Pretende-se, por conseguinte, capacitá-los para que possam estimular, de forma mais adequada, as competências de consciência fonológica que estão na base da aprendizagem da leitura e da escrita.

Como objetivos deste trabalho, pretende-se identificar as principais dificuldades sentidas pelos educadores de infância ao nível das suas competências para desenvolver a consciência fonológica; conhecer a perceção dos educadores de infância sobre o benefício da frequência de um programa de estimulação de consciência fonológica; verificar as mudanças de concepções após a frequência do programa; e conhecer a perceção dos educadores sobre indicadores de mudança das próprias práticas.

O trabalho encontra-se dividido em três partes. A primeira é dedicada ao enquadramento teórico conceptual, onde se abordam conceitos fundamentais ao nível da educação especial e escola inclusiva; comunicação, linguagem e fala; ao nível da consciência fonológica e do seu desenvolvimento; da leitura e da escrita e da importância da consciência fonológica na sua aquisição; e, ainda, dificuldades sentidas pelos educadores de infância, de forma a consciencializar estes profissionais para a importância da utilização de estratégias mais adequadas de estimulação de consciência fonológica. Na segunda parte, é apresentado o estudo empírico realizado, com referência ao problema orientador da pesquisa, aos seus objetivos, à opção metodológica subjacente e depois é feita a apresentação e a discussão dos dados, esta última tendo subjacente a revisão da literatura efetuada. De seguida, bem como à apresentação e interpretação de resultados. No final, são apresentadas as conclusões deste estudo e sugestões de possíveis outros estudos a serem realizados no futuro.

## **PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA**

### **1.1. Educação especial e escola inclusiva**

As atitudes face às pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) foram variando e passando por quatro períodos diferenciados na história: (1) período da separação; (2) período da proteção, que diz respeito à assistência e institucionalização; (3) período da emancipação, relativo às escolas especiais; e (4) período da integração, numa perspectiva inclusiva, metódica e ecológica (Kirk & Gallagher, 2000).

A escola inclusiva passou a assumir-se, assim, como um novo paradigma de escola, pondo fim à escola integrativa, em conformidade com os valores do respeito, solidariedade e qualidade de vida. O seu objetivo é aliciente e ambicioso, pois não se circunscreve aos documentos legais, mas sim por mudanças nas atitudes e estratégias dos agentes educativos (Rodrigues, 2001). Na mesma linha de pensamento, Marques (2000) refere que a escola inclusiva designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado, tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente das suas capacidades cognitivas, dificuldades de aprendizagem, etnias ou classes sociais.

A inclusão nas escolas públicas é um dos princípios básicos para o sucesso educativo dos alunos com NEE, consagrado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Nesta linha, Niza (1996) sublinha a necessidade de se reformular a escola, de forma a garantir a educação para todos. Contudo, passa por uma chamada de atenção ao currículo, por oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou dificuldades dos alunos. Desta forma, as escolas têm de sofrer uma grande mudança estrutural e conceptual, de modo a responder à diversidade das necessidades dos seus alunos, dando resposta às suas capacidades, necessidades e interesses. A inclusão destas crianças numa turma regular deve proporcionar-lhes condições potenciadoras e eficazes, facultando uma aprendizagem com todos os seus colegas. Assim, as respostas devem estar disponíveis, sempre que possível, nas escolas e não fora delas (Warnock, 1978).

O princípio da inclusão aponta para uma escola que apresenta a preocupação de observar a criança no seu todo, respeitando o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional, permitindo-lhe uma educação ajustada e que vise o aumento das suas potencialidades (Correia, 2008).

Assim, ao falar em inclusão, é imprescindível falar em educação especial, tal como Correia (2008) afirma, a educação especial e a inclusão constituem-se como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE e para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente. Costa (1996) fortalece esta ideia, referindo que a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, pois propicia o apoio académico e também oferece vivências positivas no domínio social; a interação entre os alunos vai fomentar atitudes de aceitação daqueles que são diferentes, criando comunidades abertas e favorecendo a formação de uma geração mais solidária e mais condescendente. Deste modo, aqueles que têm dificuldades ou deficiências aprenderão a conviver no mundo heterogêneo que é o seu. Corroborando esta ideia, Correia (2008) afirma que a inclusão permite desenvolver atitudes positivas diante da diversidade, adquirindo mais facilmente capacidades ao nível do desenvolvimento académico e social, de modo a evitar a exclusão e a preparar a vida em comunidade.

Vários estudos referem que os professores e educadores de infância do ensino regular apontam como vantagens da inclusão as oportunidades que são criadas, como a partilha e renovação de conhecimentos, através do seu contato com professores especializados, ajudando, atualizando e melhorando a sua preparação e formação nesta área. Verifica-se, ainda, que os educadores e os professores de uma escola inclusiva cooperam e delinham mais, apreendem novas técnicas uns com os outros e apresentam vontade de alterar e utilizar uma maior variedade de estratégias para ensinar alunos com NEE (Correia, 2008).

## **1.2. Comunicação, linguagem e fala**

A comunicação, a linguagem e a fala são três conceitos diferentes, mas relacionados entre si. Por isso, é muito importante compreendê-los e, também, diferenciá-los (Rios, 2011). A criança começa por comunicar, vai desenvolvendo a linguagem e, finalmente, usa a fala (Correia, 2008).

### **1.2.1. Comunicação**

Etimologicamente, o conceito *comunicação*, do latim *communicare*, significa tornar comum e/ou partilhar. É um processo complexo de interação e troca de informação, exercido em contexto social. Necessita sempre de um emissor que codifica ou formula uma mensagem e um recetor que a descodifica ou compreende,

implicando respeito, partilha e compreensão mútua. Estas mensagens são transmitidas através de um canal (e.g., o ar), utilizando, para isso, um código comum (língua). A comunicação encontra-se relacionada com todas as áreas do desenvolvimento, necessitando de uma combinação complexa de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais (Bloom, 1990).

Existem dois tipos de comunicação principais: verbal e não-verbal. A comunicação verbal tem por base a emissão de sons, palavras faladas ou escritas. Tem como principal objetivo transmitir um conteúdo de valor informacional e é um ato voluntário. Na comunicação não-verbal não há produção de qualquer tipo de som, é o principal modo para expressar emoções e sentimentos e tem por objetivo manter a relação interpessoal do sujeito. É utilizada na maior parte das vezes de forma inconsciente, apesar de se poder usar de forma consciente e até mesmo estratégica (Sim-Sim, 1998).

A comunicação não-verbal é essencial no quotidiano visto que influencia, com melhores ou piores resultados, as pessoas com quem falamos: o toque físico e as expressões faciais que podem, ou não, estar de acordo com a linguagem verbal; o olhar; a linguagem corporal e a língua gestual; a ocupação que fazemos do espaço, o sorriso, entre outros. Apesar de serem atos não-verbais, onde não há emissão de qualquer tipo de ruído, apresentam uma importância primordial na comunicação (Sim-Sim, 1998).

Durante o processo de comunicação, poder-se-ão utilizar outros modos de comunicação, como por exemplo, a linguagem escrita, o gesto codificado, o desenho, etc. Esta seleção vai depender do contexto, das necessidades e competências do emissor e do recetor e, também, da mensagem que se quer transmitir.

Segundo Bloom (1990), pode fazer-se a diferenciação entre comunicação verbal (quando tem subjacente um conjunto de regras) e comunicação não-verbal (quando não há a presença de qualquer tipo de regras) e, ainda, entre comunicação oral (quando existe a emissão de sons) e comunicação não oral (quando não existe qualquer tipo de som envolvido) (Tabela 1).

Tabela 1

*Tipos de comunicação*

<b>Comunicação</b>	<b>Oral</b>	<b>Não oral</b>
<b>Verbal</b>	Fala	Escrita, Braile, Código Morse, ...
<b>Não-Verbal</b>	Choro, gritos, ...	Gestos, contacto ocular, expressões faciais, ...

Assim, entende-se, por exemplo, que a fala é uma forma de comunicação verbal oral e que o contacto ocular é um meio de comunicação não-verbal não oral (Bloom, 1990).

Alguns aspetos poderão distorcer ou reforçar o código linguístico utilizado, nomeadamente os aspetos paralinguísticos), como é o caso da ênfase, entoação, acentuação, ritmo, velocidade, os quais expressam atitudes e emoções que complementam, de alguma forma, a informação linguística (Sim-Sim, 1998). Para além destes aspetos, realçam-se os processos não linguísticos que também contribuem para o processo comunicativo, como é o caso dos gestos, movimentos do corpo, contacto visual e expressões faciais que poderão adicionar algo à mensagem transmitida, sendo que, na maioria das vezes, é utilizado de forma inconsciente (Bloom, 1990).

A criança desenvolve, ao comunicar, as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém com o meio. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, mais possibilidades terá de controlar o meio ambiente que a envolve (Nunes, 2001).

### 1.2.2. Linguagem

A linguagem é uma capacidade mental superior, dependente de processos cognitivos, universais e genéticos. É um elemento essencial à comunicação que está dividida em duas componentes interligadas: a compreensão e a expressão. A compreensão envolve a receção e decifração de uma cadeia de sons (gráficos ou gestuais) e a respetiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico. Por sua vez, a expressão está relacionada com a estruturação da mensagem, formatada de acordo com as regras de um dado sistema e materializada na articulação de cadeias fónicas, na linguagem oral, na sequência de gestos na língua gestual dos surdos ou, ainda, na sequenciação de sinais gráficos, no caso da escrita (Mateus & Freitas, 2005).

É um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado, também, para organizar e reorganizar o pensamento que se expressa através da língua. A linguagem é tão essencial ao contexto humano que é impossível conceber a vida sem ela. A sua aquisição e desenvolvimento implicam a apreensão simultânea das regras específicas do sistema utilizado, no que respeita à forma (fonologia, morfologia e sintaxe), ao conteúdo (semântica) e ao uso da língua (pragmática). Deste modo, as regras adquiridas dizem respeito aos sons e respetivas combinações (fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (morfologia) e à organização das palavras em frases (sintaxe). As regras referentes ao conteúdo (semântica) servem o significado das palavras e a interpretação das combinações das palavras. Por último, as regras de uso (pragmática) visam a adequação aos contextos e aos interlocutores (Sim-Sim, 1998) (Tabela 2).

Tabela 2

*Esquema das componentes da linguagem*

<b>Definição de conceitos</b>	
<b>USO</b>	<b>Pragmático</b> <u>Domínio das regras do uso da língua</u> – capacidade de apreensão e utilização das regras do uso da língua, tendo como objetivo a adequação ao contexto comunicacional.
<b>CONTEÚDO</b>	<b>Semântico</b> <u>Domínio das regras de realização semântica</u> – capacidade de aquisição e utilização de novas palavras (léxico), do estabelecimento de redes entre elas e dos significados respetivos. É, também, a capacidade de classificar palavras, agrupando-as com base em atributos comuns (conceitos).
<b>FORMA</b>	<b>Fonológico</b> <u>Domínio da estrutura dos sons da língua</u> – capacidade para apreender e utilizar os sons da língua e as suas combinações.
	<b>Morfologia</b> <u>Domínio das regras morfológicas</u> – capacidade para a aquisição e para o uso das regras relativas à formação e estrutura interna das palavras.
	<b>Sintaxe</b> <u>Domínio das regras sintáticas</u> – capacidade de aquisição e utilização das regras de organização das palavras em frases.

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2003, p. 20).

Quando a linguagem se torna deliberada, refletida, explícita, sistematizada e reflexiva, ao nível dos conceitos supracitados, enquadramo-la dentro da

metalinguagem, ou seja, é a capacidade de pensar sobre a língua, através de um processo cognitivo de nível superior (Sim-Sim, 1998).

A capacidade inata para adquirir linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de todo o contexto envolvente a que a criança é exposta. Meios mais estimulantes proporcionam experiências de interação mais ricas, o que levará a uma otimização mais acentuada de competências linguísticas (Sim-Sim, 1998; Mateus & Freitas, 2005).

### 1.2.3. Fala

A fala aparece como o ato motor de transmitir a linguagem, os sons, as palavras e as frases. É o meio de comunicação mais utilizado e um modo verbal-oral de transmitir mensagens que envolve uma grande coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (frases, palavras, fonemas), através da articulação dos sons (Bernstein & Tiegerman, 1993).

A produção da fala passa, desta forma, pela produção de voz que, para além de controlada pelo sistema nervoso central, envolve três etapas: respiração, fonação e articulação. Numa perspetiva acústica pode considerar-se que a respiração é a fonte de energia para a fonação, sendo esta a fonte de som que ao passar pelo trato vocálico assume diferentes características acústicas. O ar, vindo dos pulmões e da laringe, é alterado e modelado, resultante da passagem pelas cavidades supra-glóticas e articuladores, cujas variações de configuração originam diferentes tipos de articulação, com consequências na especificação do som produzido (Sim-Sim, 1998).

O processo de articulação de sons é, assim, a parte visível do domínio da linguagem oral, ao qual se associam as características prosódicas, nomeadamente, a melodia, a entoação e as variações da intensidade, da duração, de tom e de ritmo da fala (Sim-Sim, 1998).

### **1.3. Definição e delimitação de consciência fonológica**

Sendo uma das áreas da linguagem, a fonologia engloba competências de perceção, discriminação, descodificação auditiva, memória e consciência fonológica. Deste modo, a consciência fonológica é entendida como uma competência metalinguística que permite, conscientemente, refletir e manipular os sons que compõem a linguagem oral - fala. É a capacidade de identificar, segmentar e manipular unidades menores da língua e é demonstrada em tarefas como identificar ou contar o número de sons numa palavra, isolar sons numa palavra, inverter a ordem

dos sons numa palavra, entre outras (Lara, 2001). Muito antes de as crianças desenvolverem as competências de leitura e de escrita, podem ter consciência dos sons que compõem as palavras e quanto maior for essa consciência, maior será a facilidade que apresentarão na aquisição da leitura e da escrita (Rios, 2011).

Desde meados da década de 1970, existe um interesse crescente na investigação acerca das competências da consciência fonológica na criança e sobre o seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita. As pesquisas sobre esta relação apontam para a clara importância do treino de tarefas de consciência fonológica como estratégia de prevenção a adotar, tendo como objetivo reduzir as dificuldades de aprendizagem de leitura e, também, de escrita (Rios, 2011). O desenvolvimento desta capacidade é gradual e depende das experiências linguísticas, do desenvolvimento cognitivo, das características específicas da cada criança e da exposição formal ao sistema alfabético (Ferraz, Pocinho & Fernandes, 2011).

Ao definirem consciência fonológica, Freitas, Alves e Costa (2007) referem que as frases podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e estas nos fonemas/sons que as compõem, por isso, subdividem-na em três tipos: consciência de palavra (noção de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas, nomeadamente em frases e palavras); consciência silábica (perceção de que a sílaba constitui uma unidade gramatical estruturadora do conhecimento fonológico); e a consciência fonémica (capacidade de refletir sobre os sons das palavras). Esta última é considerada fundamental para a compreensão do código alfabético. Por esta razão, Sim-Sim (2006) defende que, para que se possa iniciar a leitura e a escrita, num sistema alfabético como é o caso do português europeu, é necessário que as crianças percebam que as palavras podem ser divididas em sílabas e estas em fonemas que são representados pelo sistema alfabético, uma vez que as letras, só por si, são abstratas e sem sentido, por isso devem estar ligadas ao som correspondente.

Sim-Sim (2006) acrescenta a consciência intra-silábica como a capacidade de análise e manipulação das unidades de som mais pequenas do que a sílaba e maiores do que o fonema. Freitas et al. (2007) referem que tanto a consciência intra-silábica como a consciência fonémica apresentam um desenvolvimento mais lento que a consciência da palavra e da sílaba e defendem que se deve treinar, primeiramente, a consciência da palavra e da sílaba, porque são as de mais fácil aquisição, seguindo-se a consciência intra-silábica e, por fim, a consciência fonémica.

Embora algumas crianças possam adquirir a consciência fonológica de uma forma mais ou menos espontânea, a grande maioria necessita que se chame a

atenção para as pequenas unidades de fala, nomeadamente para os fonemas. Por isso, Paula, Mota e Keske-Soares (2005) referem que as crianças em idade pré-escolar, com uma consciência mais explícita da estrutura dos sons que compõem as palavras, apresentam uma maior probabilidade de se tornarem bons leitores, o que justifica a aposta numa intervenção preventiva de modo a que todas as crianças obtenham sucesso escolar.

No passado não se apostava no desenvolvimento da consciência fonológica. Contudo, atualmente, e com o Plano Nacional do Ensino do Português, criado pelo Ministério da Educação – Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular, em 2006, este domínio está incluído no Conhecimento Explícito da Língua, definindo-se como a capacidade de identificar, segmentar e manipular unidades menores da língua: a sílaba e o fonema (Rios, 2011). O treino da consciência fonológica passou, então, a ser entendido, segundo Correia (2008), como uma metodologia essencial para a formação de uma ótima expressão oral, para a promoção da decifração e compreensão leitoras e para o desenvolvimento das competências ortográficas. Desta forma, muito antes de as crianças saberem ler, podem ter consciência dos sons que compõem as palavras e quanto maior for essa consciência, maior será a facilidade que apresentarão na aquisição da leitura e da escrita (Mateus & Freitas, 2005).

#### **1.4. Metacognição, consciência metalinguística e consciência linguística**

A consciência (meta<sup>1</sup>)fonológica pertence à consciência (meta)linguística que, por conseguinte, integra a (meta)cognição (Rios, 2011). A metacognição refere-se ao conhecimento que se tem acerca da forma como nós próprios construímos os nossos conhecimentos. É uma capacidade que nos permite refletir conscientemente acerca do modo como aprendemos, possibilitando a autorregulação dos processos cognitivos (Rios, 2011). Flavell (1981), um dos percursores no estudo da metacognição, simplifica este conceito como a “cognição sobre a cognição” (p.37). Há várias competências metacognitivas como a metamemória, meta-atenção, meta-aprendizagem, consoante a função cognitiva a que se referem (Rios, 2011).

A consciência metalinguística é um dos subdomínios da metacognição e diz respeito à linguagem e à sua utilização. Reporta-se ao conhecimento que temos sobre a linguagem, isto é, ao uso da linguagem para refletir à própria linguagem, tornando-se, assim, a linguagem como objeto de pensamento (Gombert, 1990).

---

<sup>1</sup> O prefixo “meta” designa o conhecimento e o controlo intencional do indivíduo face à sua própria atividade cognitiva.

Os conceitos de consciência linguística e consciência metalinguística são, de forma frequente, usados como similares quando, na realidade, remetem para competências distintas. Para Barbeiro (1999), o “elemento delimitador” que estabelece a diferença entre estes dois conceitos é a “consciência”, o caráter refletido, que reveste ou não determinada atividade linguística (p.19).

Barbeiro (1999) estabelece diferenças entre estes dois níveis de consciência - linguística e metalinguística – apelando ao papel que cada uma delas ostenta na aquisição e desenvolvimento da linguagem, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita. Considera, também, que a consciência linguística se refere a um conhecimento implícito, intuitivo e imediato das características e funções da linguagem, ao passo que a consciência metalinguística é caracterizada por um conhecimento explícito e formal que se manifesta através do controlo deliberado que o falante pode ter da sua língua. De acordo com o mesmo autor, a necessidade de ativar a capacidade metalinguística surge em situações nas quais “os processos automáticos” característicos da consciência linguística “deixam de dar resposta”, quer a certas condições comunicativas, quer perante solicitações explícitas da parte de interlocutores ou, ainda, por necessidades do próprio falante (p.23).

É possível identificar um *continuum* que se inicia com o conhecimento tácito implícito, logo não controlado, até ao seu expoente máximo, a consciência metalinguística, como conhecimento deliberado e refletido da linguagem enquanto objeto de análise (Gomber, 1990). Tunmer e Rohl (1991) categorizam as capacidades metalinguísticas em consciência fonológica, consciência lexical, consciência sintática e consciência pragmática.

### **1.5. Desenvolvimento fonológico**

O desenvolvimento fonológico integra o desenvolvimento da linguagem e envolve a capacidade de discriminar os sons da fala e de produzi-los de forma inteligível (Sim-Sim, 1998). A discriminação auditiva dos sons da fala é referente à capacidade de ouvir e reconhecer os diferentes sons da linguagem, no que respeita aos aspetos segmentais e prosódicos. É uma capacidade inata, visível na criança desde que nasce, através das suas reações a variações acústicas relacionadas com a voz. Aos 36 meses de idade, a criança atinge o máximo desta capacidade, ou seja, consegue discriminar todos os sons da sua língua materna (Carvalho, 2011).

A produção dos sons da fala, designada, também, de articulação verbal, inicia-se com o choro e evolui de forma gradual até à capacidade de articular corretamente

todos os sons da língua materna. A criança atinge a mestria articulatória por volta dos 5/6 anos de idade (Sim-Sim, 1998). Apesar de variações normais no desenvolvimento de criança para criança, há marcos estabelecidos, ao nível dos comportamentos fonológicos. Assim, segundo Sim-Sim (1998), podem estabelecer-se diversos marcos de desenvolvimento entre o nascimento até aos seis anos (Tabela 3).

Tabela 3

*Comportamento fonológico na criança dos zero aos seis anos*

<b>Idade</b>	<b>Comportamento Fonológico</b>
<b>Nascimento</b>	- A criança apresenta reação a variações acústicas relacionadas com a voz humana; - Reflexo de orientação e localização da fonte sonora; - Preferência pela voz humana.
<b>1-2 semanas</b>	- A criança é capaz de distinguir a voz humana de outros sons.
<b>6-8 semanas</b>	- É capaz de distinguir pares de palavras cuja única diferença é o primeiro fonema, tanto no que respeita ao ponto de articulação, como relativamente à presença/ausência de vibração das pregas vocais.
<b>1-2 meses</b>	- É capaz de distinguir sons na base do fonema; - O choro dá lugar à produção de sons vocálicos e consonânticos que expressam sentimentos de bem-estar e de prazer.
<b>2-4 meses</b>	- É capaz de distinguir vozes masculinas e femininas; familiares e desconhecidas; e amigáveis e agrestes.
<b>5-6 meses</b>	- Identifica padrões de entoação e ritmo; - Manifesta bem-estar ou incómodo, através de padrões de entoação ou ritmo.
<b>6 meses</b>	- Identifica padrões de entoação e ritmo, reagindo a perguntas, ordens ou manifestações entoacionais de carinho ou zanga.
<b>9-13 meses</b>	- É capaz de compreender sequências fonológicas em contexto.
<b>1 ano</b>	- Compreende muitas sequências fônicas (palavras e frases), em contexto.
<b>10-22 meses</b>	- Associação de sílabas sem significado a objetos.
<b>2 anos</b>	- As produções fonológicas são razoavelmente perceptíveis pelo adulto.
<b>2.5 anos</b>	- Existência de comportamentos autocorretivos.
<b>3 anos</b>	- Por volta desta idade, o processo de desenvolvimento da discriminação está terminado. Após esta idade começam a existir indicadores da capacidade de manipular os sons da língua; - A partir desta idade, a criança identifica sequências sonoras passíveis de existirem na sua comunidade linguística, corrigindo as sequências não permissíveis nessa língua para cadeias fonológicas possíveis; - Apesar de muitos sons estarem, ainda, em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase absoluta.
<b>3-4 anos</b>	- Já é capaz de discriminar os sons que pertencem, ou não, à sua língua materna.
<b>3.5 anos-6 anos</b>	- Manifesta gosto por rimas; - Faz deturpações voluntárias da fala.
<b>4 anos</b>	- Demonstra sensibilidade às regras fonológicas da língua.
<b>5-6 anos</b>	- Atinge o nível e a qualidade de produção fônica de um adulto.

Fonte: Adaptado de Rios (2011, p. 23).

De acordo com a Tabela 3, quando o bebé nasce já apresenta preferência e reação a variações da voz humana e já consegue localizar a fonte sonora. Entre o

primeiro e o segundo mês de vida consegue distinguir sons na base do fonema e começa a produzir sons que expressam sentimentos. Ao meio ano de vida identifica padrões de entoação e ritmo, manifestando sentimentos de bem-estar ou de incómodo. Ao atingir um ano de idade, consegue compreender sequências fonológicas (frases e palavras) em contexto. Aos dois anos e meio começa a autocorrigir-se quando se apercebe que o seu enunciado não está correto e aos três anos o processo de desenvolvimento da discriminação auditiva está concluído. É, ainda, nesta idade, que começa a conseguir manipular os sons da língua e a discriminar os sons que pertencem à sua língua materna. Por volta dos quatro anos demonstra sensibilidade às regras fonológicas da língua e, no máximo, aos seis anos atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto (Sim-Sim, 1998).

### **1.6. Desenvolvimento da consciência fonológica**

Através da leitura da Tabela 3, pode concluir-se que é ao longo da idade pré-escolar que as crianças começam por evidenciar alguma sensibilidade à estrutura fonológica da linguagem oral, ainda que, nesta fase, esta capacidade se manifeste de uma forma bastante elementar (Sim-Sim, 1998). São exemplos do processo de reflexão sobre a fonologia da língua: o gosto que as crianças apresentam por ouvir e repetir e/ou inverter rimas (Viana & Teixeira, 2002) e que surge entre os 3 anos e meio e os 6 anos de idade (Sim-Sim, 1998); o gosto por ouvir e repetir aliteraões (Sim-Sim, 1998); as correções espontâneas que fazem sobre o seu próprio enunciado - este comportamento autocorretivo é evidente entre os 2 anos e os 2 anos e meio de idade (Barbeiro, 1999); o treino de fonemas recém adquiridos (Viana & Teixeira, 2002); e as observações que realizam sobre a pronúncia ou sotaque de alguns falantes, incluindo a identificação do uso de sons inexistentes numa dada língua (Viana & Teixeira, 2002).

A estas manifestações de sensibilidade fonológica corresponde um conhecimento implícito, tático e automático. Nesta fase, a criança usa a língua para comunicar e não tem consciência do discurso que produz embora, tal como já foi supracitado, manifeste, por vezes, alguma sensibilidade a eventuais erros produzidos por si ou por outros falantes, surgindo a autocorreção. Esta fase de sensibilidade fonológica marca o início da consciência fonológica (Sim-Sim, 1998).

Este conhecimento implícito evolui até que se caracteriza, no seu expoente máximo, por um conhecimento deliberado, voluntário, consciente e refletido da estrutura fonológica do oral. Nesta fase de consciência fonológica explícita, a criança já é capaz de se distanciar da cadeia fónica ouvida e de manipular, de forma

voluntária, as unidades do discurso fora do contexto comunicativo (Viana & Teixeira, 2002).

Gombert (1990) distingue, deste modo, dois tipos de conhecimento fonológico: o conhecimento epifonológico onde se engloba a discriminação precoce dos sons feita de forma automática, intuitiva e não consciente e, posteriormente, o conhecimento metafonológico, isto é, a análise explícita das unidades linguísticas nos seus componentes fonológicos, de forma consciente, voluntária e controlada.

Posto isto, o desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se a partir de uma sensibilidade a unidades maiores da fala (palavras e sílabas) e evolui até à apreensão de unidades menores (fonemas). Assim, o treino da consciência fonológica deverá ter início com a manipulação de segmentos fonológicos maiores - palavras e sílabas - e, só depois, quando a criança já revelar competências, deve ser iniciado o treino com os segmentos fonémicos (Rios, 2011).

### **1.7. Tipos de consciência fonológica**

Na literatura científica são apresentadas quatro formas possíveis de consciência fonológica: a consciência da palavra; a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (Gombert, 1990; Goswami & Bryant, 1990; Martins 1996; Veloso, 2003; Gillon, 2004).

#### **1.7.1. Consciência de palavra**

A consciência de palavra diz respeito à capacidade de segmentar a linguagem oral (*continuum* sonoro) em palavras. De acordo com Viana e Teixeira (2002), a capacidade que as crianças demonstram na segmentação das frases em palavras, no início da aprendizagem da leitura, encontra-se fortemente correlacionada com o seu desempenho posterior na leitura. Este facto é muito importante, uma vez que, na fase de iniciação da leitura, permite à criança compreender que a cada palavra oral corresponde uma palavra escrita. Barbeiro (1999) considera, ainda, que a divisão da linguagem oral em palavras constitui um indicador significativo na previsão do êxito na aprendizagem da leitura.

Num estudo levado a cabo por Papandropoulou e Sinclair (1974), pediu-se a crianças francesas para dizerem uma palavra curta e uma palavra comprida. Os autores verificaram que as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos deram como exemplos de palavras compridas nomes de objetos grandes ou palavras de ações que demoram muito tempo a executar. Lundberg e Tornéus (1978, cit. por

Viana & Teixeira, 2002) realizaram, também, um estudo com crianças suíças em idade pré-escolar, no qual lhes foram apresentadas, oralmente, pares de palavras, uma curta e uma comprida. Posteriormente foram-lhes mostrados cartões com as palavras ditas oralmente e foi-lhes pedido que indicassem uma das palavras ditas pelo experimentador. Os mesmos autores constataram que as crianças usavam, na sua escolha, de forma frequente, uma estratégia semântica na seleção das palavras impressas, designando como palavras compridas aquelas cujos referentes correspondiam a objetos maiores.

Estes resultados nos estudos apontam para uma tendência natural das crianças em prestarem atenção ao significado das mensagens em detrimento dos aspetos formais do significante. Para as crianças com idades inferiores a 6 anos é difícil compreender que as palavras (significantes) não representam os respetivos objetos, assumindo que o significado e o significante das palavras funcionam como unidades inseparáveis (Viana & Teixeira, 2002).

Freitas et al. (2007) destacam a dificuldade de uma criança na segmentação da expressão “os *amigos*”, processando o som final do determinante “os”, isto é, o som /z/, como sendo parte integrante da palavra *amigos*, isto é, “zamigos”. Outro dos exemplos apresentado por estas autoras refere-se ao erro na participação da palavra “umbigo”, usando “dois bigos” quando pretendem dizer dois umbigos. Neste caso, as crianças processam a sílaba inicial da palavra “umbigo” como sendo o quantificador. Um outro exemplo diz respeito à aglutinação de duas unidades lexicais como se tratasse apenas de uma (e.g., “setanão” quando se refere a um dos sete anões da história da Branca de Neve).

De modo a estudar a forma como as crianças russas dos 3 aos 7 anos de idade aprendiam a isolar as palavras de uma frase, Karpova (1995) desenvolveu um estudo no qual observou que as crianças da amostra passaram por diversas fases no desenvolvimento da capacidade para segmentar frases em palavras. O autor revela que, na fase inicial, as crianças tendiam a segmentar as frases em unidades semânticas, numa segunda fase as crianças concentravam-se nos nomes como palavras e, na terceira fase, tinham tendência para omitir as preposições e as conjunções.

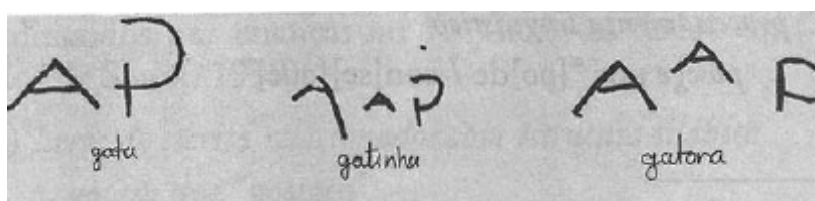
Também Berthoud-Papandropoulou (1978, cit. por Viana & Teixeira, 2002) realizou um estudo semelhante ao descrito anteriormente com crianças francesas dos 4 aos 7 anos de idade, sobre a noção de palavra. Neste estudo, o autor apresentava oralmente uma lista de palavras constituída por substantivos, verbos, adjetivos,

pronomes, preposições, conjunções e artigos, questionando as crianças se o que estavam a ouvir eram palavras ou não. Constatou que as crianças não consideravam os pronomes, preposições, conjunções e artigos como pertencentes à classe das palavras. Resultados semelhantes aos descritos foram obtidos, também, por Martins (1996) com crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

### 1.7.2. Consciência silábica

Este tipo de consciência diz respeito à capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra (Rios, 2011). A consciência silábica diz respeito às primeiras formas de reflexão sobre a língua que as crianças desenvolvem desde a idade pré-escolar. A facilidade com que as crianças, e até mesmo adultos analfabetos, segmentam uma cadeia sonora em sílabas, parece estar relacionada com o facto de as sílabas apresentarem uma maior correspondência com as ondas acústicas e articulatórias (Liberman & Liberman, 1990 cit. por Viana & Teixeira, 2002).

A análise das primeiras tentativas de escrita das crianças em idade pré-escolar permite identificar a sílaba como a unidade fonológica que lhes permite refletir sobre a estrutura fonológica da língua. Nas tentativas de escrita infantis, que apontam para a natureza intuitiva da unidade sílaba, verifica-se que existe uma correspondência quantitativa entre o número de unidades fonológicas, que pretendem representar especificamente a sílaba, e o número de caracteres que usam para representar essas mesmas unidades (Sim-Sim, 1998) (Figura 1).



**Figura 1-** Tentativas de escrita de crianças de idade pré-escolar.

**Fonte:** Adaptado de Rios (2014, p.35).

As primeiras produções das crianças assumem, de modo preferencial, um formato silábico em vez de um formato segmental, isto é, embora a extensão das primeiras palavras seja reduzida à produção de uma ou duas sílabas, o formato fonético dominante não corresponde a um só som, mas a um grupo de sons – CV (consoante-vogal) ou CVCV (consoante-vogal-consoante-vogal) – que tendem a obedecer ao padrão silábico universal (CV) (Freitas, 1993). Freitas e Santos (2001) reforçam esta premissa ao lembrarem que a sílaba é, assim, a primeira unidade

linguística com consistência interna a ser usada pela criança no processo de aquisição de uma língua natural. As manifestações de consciência silábica podem ser facilmente observadas na capacidade que as crianças revelam em detetar as unidades silábicas através de tarefas de contagem de sílabas, na segmentação de palavras em sílabas com recurso a batimento de palmas, por exemplo, ou na manipulação (supressão, inserção, inversão, substituição) de sílabas.

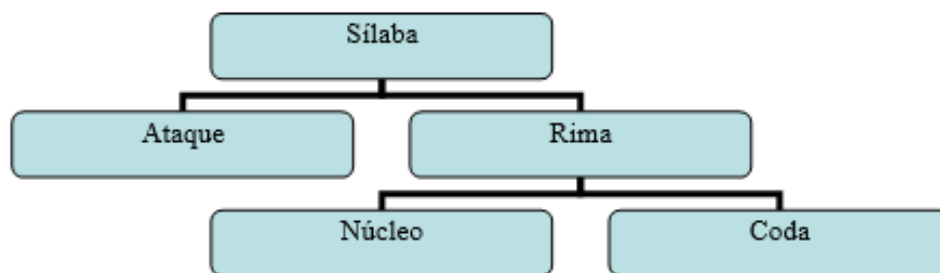
Relativamente à segmentação silábica, pode referir-se, também, que segmentar uma palavra ao nível da sílaba é mais fácil quando as sílabas que formam a palavra apresentam a forma CV e V do que quando apresentam os formatos (C)VC ou CCV(C). Da mesma maneira, a posição que a sílaba que vai ser manipulada ocupa na palavra contribui para uma maior ou menor dificuldade na realização da tarefa (Freitas & Santos, 2001).

### 1.7.3. Consciência intrassilábica

A consciência intrassilábica remete para a capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente, a sílaba. As unidades intrassilábicas são unidades mais pequenas do que a sílaba, mas maiores do que os fonemas (Rios, 2011). A consciência intrassilábica é de desenvolvimento mais lento do que a consciência silábica e, segundo alguns autores, surge numa fase que medeia o desenvolvimento da consciência silábica e o desenvolvimento da consciência fonémica (Martins, 1996; Freitas & Santos, 2001). Alves e Lação (2010) referem que a emergência deste tipo de consciência acontece por volta dos 5/6 anos de idade, depois da consciência silábica, por se tratar de um conhecimento que requer maior maturidade (psico)linguística.

Os constituintes intrassilábicos dizem respeito aos segmentos que constituem internamente uma sílaba. Estes segmentos encontram-se agrupados de forma organizada no interior da sílaba. É o conhecimento da organização dos sons dentro da sílaba que permite identificar determinada sequência de segmentos como sendo possível num determinado sistema linguístico ou não (Freitas & Santos, 2001).

Segundo o modelo de organização interna da sílaba, o modelo “Ataque-Rima”, proposto por Selkirk (1984, cit. por Mateus & Andrade, 2000), a sílaba encontra-se hierarquicamente organizada em constituintes silábicos. O diagrama em árvore apresentado na Figura 2 representa a estrutura interna da sílaba, segundo o modelo supracitado.



**Figura 2** - Diagrama em árvore referente à estrutura interna da sílaba

**Fonte:** Adaptado de Rios (2011, p.37).

Segundo este modelo, a sílaba ramifica em ataque e rima e esta, por sua vez, ramifica em núcleo e coda (Mateus & Andrade, 2000).

O ataque é o constituinte silábico que domina as consoantes que iniciam a sílaba e pode ser ramificado, quando é preenchido por dois segmentos (e.g., <pra.to>, <li.vro>), ou não ramificado (simples), quando é preenchido por apenas um segmento (e.g., <pa.no>, <car.ta>). Pode encontrar-se, também, vazio, como em <\_a.pito> e <gai.\_o.la> (Rios, 2011). A estrutura de ataque mais frequente no português europeu é o ataque simples (Freitas & Santos, 2001). Os três tipos de ataque tanto podem ocorrer no início como no interior da palavra (sílaba inicial ou sílaba medial de palavra) (Rios, 2011).

A rima pode ramificar em núcleo e coda (e.g., <paz>, <na.tal>), ou pode ser apenas constituída pelo núcleo, tratando-se, assim, de uma rima ramificada (e.g., <pá>, <lo.bo>) (Rios, 2011).

O núcleo é o único constituinte de preenchimento obrigatório na sílaba e pode ser ramificado, quando preenchido por dois segmentos (e.g., <mão>, <mãe>), ou não ramificado, quando preenchido por apenas um segmento (e.g., <fa.ca>, <por.ta>). O núcleo não ramificado pode ser preenchido por qualquer uma das nove vogais orais e cinco vogais nasais do português e, ainda, por um ditongo (sequência de uma vogal e semivogal) (Rios, 2011).

A coda, constituinte silábico que ocorre à direita do núcleo, não é de preenchimento obrigatório no português. Quando preenchida, é sempre não ramificada, isto é, é apenas constituída por um único segmento. No português, apenas um número limitado de consoantes pode ocorrer em coda de uma sílaba (Rios, 2011).

Vários estudos sobre a aquisição silábica de diferentes línguas permitiram estabelecer um padrão universal comum, relativamente à ordem de emergência e estabilização dos constituintes silábicos. A ordem de emergência dos constituintes

silábicos para o português europeu obedece ao seguinte padrão: ataque simples e ataque vazio (emergem em simultâneo), coda e ataque ramificado (último a ser adquirido) (Freitas, 1997).

Assim, segundo Freitas e Santos (2001), as tarefas que exigem a identificação de ataque e rima são mais simples do que aquelas que exigem identificação de unidades menores da sílaba, como a coda, um constituinte da rima. Da mesma maneira, é mais fácil para uma criança identificar uma consoante num ataque simples do que a mesma consoante num ataque ramificado.

#### 1.7.4. Consciência fonémica

A consciência fonémica é a capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas que as formam. Trata-se de um tipo de consciência mais tardio e, devido ao carácter complexo que reveste este tipo de tarefas, corresponde ao tipo de consciência que ocupa o topo das escalas de desenvolvimento da consciência fonológica. Muitos autores consideram que este tipo de consciência é resultado da aprendizagem da leitura e da escrita (Gorrie & Parkinson, 1995; Barbeiro, 1999). Outros autores, consideram que este tipo de consciência não depende, unicamente, da aprendizagem da leitura e da escrita, não situando, também, a idade de aprendizagem deste tipo de consciência em níveis etários precoces (pré-escolar). Uma das possíveis justificações para a dificuldade que envolve este tipo de tarefas pode estar relacionada com o facto de os fonemas serem unidades abstratas e não existirem barreiras explícitas entre os vários fonemas de uma palavra, já que são coarticulados. Quando se pronuncia uma determinada palavra, os fonemas que a compõem surgem em coarticulação, sendo difícil a sua separação (Sim-Sim, 1998). Sabe-se, também, que o sucesso em tarefas de consciência fonémica constitui a mais forte das pré-competências para o êxito na aprendizagem dos processos de leitura e escrita (Capovilla, Dias & Montiel, 2007).

Só na idade escolar é que as crianças começam a manifestar sucesso em tarefas de consciência fonémica (Sim-Sim, 1998). Neste sentido, seguindo a referida autora, os tipos de tarefas mais fáceis de concretizar são as de identificação de fonemas iniciais e finais comuns em palavras diferentes, seguindo-se as tarefas de síntese e de segmentação fonémicas e, por fim, as de manipulação fonémica. De acrescentar, ainda, que o êxito nas tarefas de manipulação fonémica está intrinsecamente dependente da aprendizagem da leitura e da escrita.

Dado o valor preditivo que alguns autores atribuem à capacidade de consciência fonológica da unidade fonema no futuro sucesso da literacia, poder-se-á

prever que alunos com dificuldades neste tipo de consciência venham a apresentar insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, dadas as exigências que o nosso sistema alfabético pressupõe, visto pretender representar a fala ao nível dos fonemas (Rios, 2011).

### **1.8. Leitura e escrita**

Os processos que estão presentes na aquisição da linguagem escrita têm despertado o interesse dos investigadores que procuram explicar as causas das dificuldades de aprendizagem de algumas crianças (Martins & Valente, 2004).

Durante muito tempo, a leitura foi compreendida como uma atividade principalmente perceptiva. Considerava-se, deste modo, que o mais importante para aprender a ler era uma boa capacidade para discriminar formas visuais e, ainda, sons. As crianças só aprenderiam a ler se tivessem desenvolvido um conjunto de aptidões psicológicas tais como: um determinado grau de organização perceptivo-motora; um desenvolvimento adequado da linguagem; um determinado nível de estruturação espaço-temporal; uma correta organização do esquema corporal; e um bom nível de desenvolvimento intelectual. Considerava-se que todos estes aspetos constituíam pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, isto é, que sem os ter adquirido, as crianças não conseguiam aprender a ler bem (Rios, 2011).

De acordo com Mialaret (1974, cit. por Martins & Valente, 2004), a leitura era vista como uma competência mecânica de descodificação de signos escritos que exigia à criança uma certa maturidade ao nível das aptidões psicológicas gerais, como: a estruturação espacial e temporal, a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem, a organização do esquema corporal e o desenvolvimento intelectual. A existência desta perspetiva tradicional repercutiu-se na prática pedagógica, reservando-se um período (educação pré-escolar e início do 1.º CEB) destinado à preparação da criança para a leitura, durante o qual se realizavam atividades e tarefas com o objetivo de desenvolver essas capacidades no aluno, valorizando-se, sobretudo, o domínio da técnica de descodificação.

O papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, resumia-se à noção de pré-requisitos (Mata, 2008). Considerava-se, assim, que o jardim-de-infância deveria limitar-se a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, motricidade fina e linguagem oral, não realizando atividades diretamente relacionadas com a leitura e com a escrita. Na análise de Sim-Sim (2001), a leitura era vista como uma atividade perceptiva que requeria a capacidade para

analisar um texto em palavras e letras e emparelhar essas unidades com equivalentes na linguagem oral. A análise perceptiva e a memorização eram os grandes pilares do ensino da leitura e o sucesso na aprendizagem estava dependente do grau de prontidão da criança no momento da iniciação formal.

O conceito de prontidão para a leitura originou muitas decisões de política educativa e abordagens pedagógicas para o ensino da leitura. Numa perspectiva educativa, a criança só deveria aprender a decifrar quando tivesse atingido um certo nível de desenvolvimento cognitivo e de controlo grafo-perceptivo. Os chamados pré-requisitos para a leitura consistiam num conjunto de capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva e até mesmo de uma determinada “idade mental”. As atividades de grafismo e os exercícios de lateralização constituíam-se como trabalho precursor da aprendizagem da leitura e da escrita, após o qual se considerava que o aluno satisfazia as exigências que lhe abririam as portas da aprendizagem da leitura. Estas concepções repercutiram-se nas práticas pedagógicas dos educadores e professores, dando origem às chamadas atividades propedêuticas da leitura baseadas em exercícios de estimulação sensorial e perceptiva, em grafismos e outras atividades destinadas ao domínio progressivo das noções de espaço, ritmo, tempo, entre outras. A isto acrescentava-se a ideia de que as crianças não sabiam nada sobre a leitura, antes do ensino formal (Rios, 2011).

A partir dos finais dos anos de 1960, início dos anos de 1970, esta perspectiva tornou-se insuficiente e surgiu a necessidade de se caracterizar o objeto (a leitura) e o sujeito (aprendiz leitor) desta aprendizagem. Tendo em conta o trabalho de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à Psicologia do Desenvolvimento, como Piaget e Vigotsky, passa a ser valorizado o papel ativo da criança e o papel do educador/professor enquanto mediador para a compreensão. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história (Vigotsky, 1977). Segundo Sim-Sim (2001), a investigação constatou a existência de manifestações precoces de conhecimentos sobre a leitura antes do seu ensino formal, mostrando que as crianças descobrem muito precocemente alguns dos princípios e características que regem a escrita, através da manipulação de livros, do contacto com a informação escrita, do uso do computador ou, indiretamente, através da audição da leitura de histórias. Estas descobertas estão fortemente dependentes da cultura literária da família e do jardim-de-infância,

influenciando a vontade para aprender a ler e condicionando a facilidade na entrada formal na aprendizagem da leitura.

As produções escritas de crianças de idade pré-escolar e as suas tentativas de interpretação das marcas gráficas sugerem que as crianças chegam à escola com conhecimentos sobre a organização da linguagem escrita bem diversos dos esperados pela lógica dos adultos (Martins & Silva, 1999). Reconhece-se, atualmente, que a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma. Demonstrado está, também, que quanto mais as crianças sabem sobre leitura e escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem da leitura. Segundo Martins (1998, cit. por Martins & Valente, 2004), só após a identificação dos mecanismos e processos da leitura é possível compreender a natureza das dificuldades que a sua aprendizagem pode originar. É necessária a caracterização das representações dos aprendizes-leitores sobre os objetivos e natureza da leitura, porque estes conhecimentos e representações são determinantes na forma como o sujeito integra e dá sentido à aprendizagem.

Diversos estudos realizados vieram demonstrar que a aquisição da leitura é um processo de natureza complexa que envolve três dimensões: cultural, linguística e estratégica. As crianças possuem dificuldades na aprendizagem da leitura quando ainda não compreendem bem as funções e as finalidades da leitura – dimensão cultural – ainda não dominam o funcionamento do código escrito – dimensão linguística – ou ainda não sabem o que precisam de fazer para ler – dimensão estratégica (Chauveau, 2001, cit. por Martins & Valente, 2004). Trabalhos neste âmbito, como os realizados por Downing e Bruner (1971, cit. por Martins & Valente, 2004), revelam que a leitura não é, fundamentalmente, um ato perceptivo como se pensava. É sobretudo um ato cognitivo, o que significa que a compreensão que se tem da tarefa de ler e dos seus objetivos desempenha um papel determinante. É essa compreensão que vai tornar operacionais e eficazes as outras competências para a leitura.

Nesta perspetiva, a tónica principal deixa de ser posta nos treinos de aptidões psicológicas gerais (discriminação visual, auditiva, interiorização do esquema corporal, lateralização, etc.) para ser situada em atividades que levem as crianças a perceber a natureza e a função do ato de ler e a proporcionar-lhes, logo nos primeiros dias de aulas, o máximo contacto com material escrito (Rios, 2011). Investigações realizadas no início da década de 1980, como são exemplos os trabalhos de Emília Ferreiro e

Ana Teberosky (1980, cit. por Martins & Valente, 2004), mostram que, tal como noutros domínios do conhecimento, as crianças constroem ideias (representações mentais) sobre o sistema de escrita, muito antes da entrada para a escola, portanto elas não são tábuas rasas onde se inscrevem noções que o professor transmite.

A compreensão do processo da aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser reduzida apenas à dimensão de um objeto de estudo científico, mas deve ser encarada no âmbito da investigação académica como uma responsabilidade social (Martins & Silva, 1999). De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), competência refere-se a uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes, a qual pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Pretende-se, com este novo enfoque, que professores e educadores deixem de considerar como as suas metas educativas o atingir objetivos muito específicos associados à aquisição de conteúdos ou de determinadas perícias. Um referencial de competências tem subjacentes ideias mais latas de integração, articulação, aplicabilidade e mobilização adequada de diversos saberes. Consequentemente, as estratégias de ensino e aprendizagem têm que sofrer mudanças, devendo as atividades ser contextualizadas, significativas e baseadas em situações problemáticas (Mata, 2008).

#### 1.8.1. Consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita

A linguagem escrita é um sistema simbólico que deriva do desenvolvimento da linguagem oral, pelo que se considera um segundo sistema simbólico que se subdivide num subnível recetivo (leitura) e num subnível expressivo (escrita) (Rios, 2011).

Enquanto a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral - fala - acontece de forma natural, espontânea e universal, bastando, para isso, em condições normativas, uma exposição à língua da mesma comunidade, a aprendizagem da leitura e da escrita acontece de modo formal e explícito, necessitando de um conjunto de competências (psicolinguísticas; perceptivas; cognitivas; afetivo-emocionais; grafo-motoras; e espaço-temporais) para que seja possível extrair significados de cadeias gráficas (leitura) e produzir cadeias gráficas com significado (escrita). Para se poder aprender a ler num dado sistema de escrita tem que se ser capaz de pensar na fala de uma forma explícita e tomar consciência de que ela é composta por uma sucessão de unidades fonológicas de nível correspondente ao que é representado pelo código escrito (Martins, 1996).

Sabe-se, também, que muito antes do ingresso da criança na escola, esta já estabeleceu proximidade com os sons da sua língua materna, quer pelo gosto que

manifesta pelas rimas, quer pela apreciação que faz sobre a forma de falar de algumas pessoas, etc. Assim, um dos aspetos fundamentais na aprendizagem da leitura e da escrita, em sistemas de escrita alfabética como o português europeu, consiste na capacidade de refletir sobre a fonologia da linguagem oral, incluindo a capacidade de segmentar a cadeia sonora em frases, das frases em palavras, das palavras em sílabas e destas em fonemas (Rios, 2011).

Relativamente aos processos envolvidos na leitura, estes incluem a descodificação de símbolos gráficos (grafemas/letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas/sons) que se lhe sobrepõem e conferem significado, constituindo a sua aprendizagem uma relação simbólica entre o que se ouve e diz e o que se vê e lê (Cruz, 1999). Deste modo, a promoção da relação fonema/grafema revela-se fulcral para o sucesso posterior nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. O alfabeto pretende representar, graficamente, ainda que de uma forma imperfeita e ambígua, os fonemas da linguagem oral. Para que esta representação seja concretizada com sucesso é necessária a capacidade de dirigir a atenção para a estrutura fonológica da linguagem oral, ao ponto de se conseguir identificar e manipular os seus segmentos, sejam palavras, sílabas ou fonemas (Rios, 2011).

Deste modo, o estudo e o desenvolvimento da consciência fonológica são fundamentais na medida em que fomentam não só o desenvolvimento das competências de uso da língua, como também constituem uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O domínio de um código escrito implica, então, a compreensão de que representa as unidades da linguagem oral. Desta forma, o domínio da leitura e da escrita num código alfabético pressupõe a capacidade de analisar, de forma explícita a estrutura fonológica das palavras da linguagem oral. O âmbito da compreensão do domínio alfabético permite ao leitor proficiente, a capacidade de leitura de palavras novas que surgem no seu dia-a-dia e até mesmo de pseudo-palavras. É, ainda, capaz, a partir de um número restrito de grafemas, de escrever todas as palavras de uma língua. No entanto, dado que o sistema de escrita alfabética não corresponde a uma representação linear da fala, algumas crianças encontram dificuldades no seu domínio (Rios, 2011). De igual forma, uma criança que apresente dificuldade na análise das unidades sonoras das palavras faladas, manifestará, também, dificuldades na correspondência grafema/fonema (Sim-Sim, 1998).

Na medida em que a consciência fonológica é considerada uma competência fundamental à compreensão do princípio alfabético, há que ressaltar que tal facto só se poderá verificar em crianças a partir do momento em que estas tenham ultrapassado as conceções mais primitivas acerca do código escrito (Silva, 2004). Assim, verifica-se que existe uma tendência natural para as crianças atribuírem características semânticas às palavras escritas como já foi referido anteriormente. Confirma-se, nestas situações, que as crianças encaram a palavra escrita e o objeto que as mesmas representam como duas unidades inseparáveis. É frequente, antes dos 6 anos de idade, que as crianças foquem a atenção no significado das mensagens em detrimento dos aspetos formais dos significantes (Viana & Teixeira, 2002).

Dada a natureza da relação existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita, torna-se, desta forma, evidente a importância que a sensibilidade à estrutura fonológica da língua tem enquanto competência promotora da aprendizagem da leitura e da escrita. Neste entendimento, Cervera (2001) afirma que existe uma correlação entre as alterações da linguagem oral e as dificuldades de leitura e de escrita, embora não seja possível determinar com precisão quais são as crianças com dificuldades de linguagem oral que apresentarão futuramente dificuldades a nível da leitura e da escrita. Sabe-se, no entanto, que o risco destas crianças é superior quando comparadas a crianças cujo desenvolvimento linguístico tenha decorrido de acordo com os padrões normativos. As crianças com atraso na aquisição da linguagem oral têm uma probabilidade seis vezes superior de apresentarem dificuldades na leitura quando comparadas com crianças cujo desenvolvimento linguístico se processou dentro dos padrões normativos (Citoler, 1996).

A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura mantêm, entre si, uma relação recíproca e interativa, na medida em que se considera que níveis elementares de consciência fonológica promovem o desenvolvimento de capacidades fonológicas mais sofisticadas e, assim, sucessivamente (Rios, 2011). Esta competência não deve, deste modo, ser encarada como uma competência unitária, mas ser analisada nos seus vários componentes, com a noção de que níveis diferentes de consciência fonológica promovem diferentes tipos de competências literárias. Assim, depreende-se que níveis mais básicos de consciência fonológica são importantes na iniciação da literacia, mas, com o desenvolvimento da mesma, níveis mais sofisticados da consciência fonológica, nomeadamente a consciência fonémica, contribuem para o seu desenvolvimento (Rios, 2011).

Desde a década de 1970 que vários estudos têm sido realizados em torno da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita e os seus resultados obtidos são unânimes ao afirmarem que uma criança que apresente sensibilidade à estrutura fonológica das palavras, em idade pré-escolar, terá um desempenho posterior mais satisfatório na aprendizagem da leitura e da escrita (Viana, 1998).

Dambrowski, Martins e Theodoro (2008) realizaram um estudo onde concluíram que há influência da consciência fonológica ao nível da escrita das crianças e que a estimulação da consciência fonológica auxilia na evolução do nível de escrita. Estes acrescentam que um programa padronizado de treino da consciência fonológica na educação pré-escolar ajuda na prontidão das crianças para a alfabetização, auxilia-as na reflexão sobre os sons da fala e facilita o processo formal da aprendizagem da leitura.

Paula, Mota e Keske-Soares (2005) evidenciaram que o treino da consciência fonológica, associada ao ensino da correspondência fonema-grafema, facilitou o processo de alfabetização, facilitando a aquisição do código alfabético. Por sua vez, um estudo de Britto, Castro, Gouvêa e Silveira (2006) mostrou que as crianças que receberam treino de consciência fonológica, apresentaram competências para a leitura significativamente mais elevadas do que as crianças que não receberam esta estimulação, permitindo concluir que a consciência fonológica influencia a aquisição da leitura.

De acordo com Capellini et al. (2007), os indivíduos com dificuldades na leitura apresentam alterações no processamento da informação e, como este é baseado em aspetos cognitivos e linguísticos, a compreensão dos problemas com enunciados e cálculos matemáticos necessitam de correspondência léxico-mental e representação numérica, o que acaba por comprometer os resultados em Matemática.

O estudo de Capovilla et al. (2007) visa verificar a relação da consciência fonológica com as notas escolares em várias disciplinas, por isso, analisaram as notas de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Verificaram, inicialmente, uma correlação entre as notas nas cinco disciplinas, evidenciando que a capacidade de ler continua a ser a base de todas as atividades que se realizam na escola, isto é, o frágil domínio desta competência pode repercutir-se na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas do currículo. De acordo com este estudo, existe uma relação entre a consciência fonológica e as diversas disciplinas escolares. Quanto maior for o

desenvolvimento das competências de consciência fonológica, melhor serão os resultados nas disciplinas supracitadas.

Evidências sugerem, ainda, que as dificuldades de leitura de crianças com dificuldades prévias em linguagem oral tendem a persistir ao longo dos anos escolares. Skibbe et al. (2008) identificaram crianças com e sem dificuldades de linguagem aos 54 meses de idade e acompanharam-nas ao longo dos anos escolares com avaliações periódicas de leitura do 1.º ao 5.º ano. Os resultados mostraram que as crianças com dificuldades linguísticas apresentaram como desempenho em tarefas de leitura um desvio padrão abaixo dos seus colegas com desenvolvimento linguístico normativo, durante todo este percurso acadêmico. Os autores sugerem que não teria sido necessário esperar a manifestação do problema de leitura no 3.º ou 5.º ano para identificar estas crianças, uma vez que poderiam ter sido identificadas já no jardim-de-infância, tendo em conta as suas competências de linguagem oral, o que permitiria, também, intervenções precoces, de modo a promover o desenvolvimento destas competências.

Conforme descrito por Serry, Rose e Liamputtong (2008), o poder preditivo de diferentes componentes da linguagem oral sobre a leitura futura varia dependendo da idade da criança e do aspeto específico de leitura que é avaliado. Por exemplo, o processamento fonológico parece ter maior poder preditivo sobre dificuldades de decodificação de leitura de palavras, enquanto a compreensão auditiva parece prever mais adequadamente a compreensão de texto, devendo-se destacar, porém, que em ambos os casos a compreensão de leitura tenderá a estar comprometida, pois depende de ambas as competências de descodificação e conhecimento do significado. Em função da competência oral que está prejudicada, o problema de leitura poderá ser mais evidente em fases iniciais da alfabetização (como é o caso de alterações de processamento fonológico), ou pode passar relativamente despercebido no início, manifestando-se de forma mais contundente em anos escolares posteriores (como é o caso de alterações de compreensão auditiva).

Deste modo, de forma a combater o insucesso escolar, torna-se crucial, antes da entrada na escolaridade obrigatória, trabalhar-se a consciência fonológica com todas as crianças, essencialmente com aquelas que revelam dificuldades na aprendizagem, possibilitando uma atuação mais efetiva e de menor custo a médio/longo prazo. Se em idade pré-escolar a criança não for apoiada, os sintomas persistirão e irão dificultar não só a vida escolar, como a social, a emocional e, futuramente, a profissional (Mateus & Freitas, 2005). Descurar as dificuldades

apresentadas pela criança fomenta frustrações que, mais tarde, se transformarão em insucessos. Por isso, cada vez mais se defende que se devem proporcionar às crianças oportunidades para se envolverem em atividades de consciência fonológica, diversificadas e divertidas, pois são atividades que lhes vão permitir refletir sobre a linguagem oral e, mais tarde, apropriarem-se, facilmente, da linguagem escrita (Sim-Sim, 1998).

Alguns estudos têm sugerido que a participação em programas estruturados de ensino de regras de correspondência fonema-grafema e de consciência fonológica, em crianças em idade pré-escolar, pode reduzir até 50% a incidência de dificuldades de leitura e escrita no 1.º CEB. Uma redução significativa na incidência de problemas de leitura nos anos escolares também foi documentada em crianças de desenvolvimento típico, sem atraso de linguagem, submetidas a procedimentos de estimulação de competências de linguagem oral iniciadas no jardim-de-infância (O'Connor, Fulmer, Harty & Bell, 2005).

Desenvolver a consciência fonológica parece, assim, imprescindível para uma boa aprendizagem da leitura e escrita (Torgesen, 2000). É o domínio desta que distingue as crianças de acordo com o seu padrão de aprendizagem de leitura, havendo aspetos da consciência fonológica que precedem a aprendizagem da leitura e outros que se desenvolvem com essa aprendizagem (Lara, 2001). Embora algumas crianças possam adquirir essa consciência de uma forma mais ou menos espontânea, a grande maioria necessita que os adultos lhes chamem a atenção para os fonemas (Sim-Sim, 1998). As crianças têm de usar grande parte das aquisições que vão fazendo até à entrada na escola para obterem informação a partir de estímulos visuais do texto escrito, procurando como resultado final do processo de leitura a mesma compreensão que se obtém através da análise de uma mensagem ouvida. Tornar-se um leitor fluente implica, desta forma, um processo longo que poderá ser penoso ou prazeroso, conforme as competências linguísticas evidenciadas, nomeadamente ao nível do processamento fonológico (Lara, 2001).

Neste contexto, é essencial o estudo e o conhecimento das principais etapas do desenvolvimento da consciência fonológica por parte dos educadores de infância, professores, psicólogos, ou demais intervenientes no processo educativo das crianças, no sentido de desenvolverem atividades de linguagem oral que promovam a compreensão do carácter segmental da mesma. Considera-se, também, de muita importância, a colaboração entre terapeutas da fala e educadores de

infância/professores, com vista a realizar um trabalho adequado e eficaz ao nível da prevenção de eventuais dificuldades de literacia (Rios, 2011).

### **1.9. Formação de educadores de infância em consciência fonológica**

O conceito de formação é suscetível de ser definido de várias formas, sendo por isso um conceito matizado por perspetivas epistemológicas, ideológicas e culturais, que espelham e configuram formas de encarar a profissão docente. Se a formação, num plano genérico, significa a constituição e o desenvolvimento de alguém, no plano da preparação para a atividade docente, ela é a componente essencial da aprendizagem dos aspetos do como ensinar e do como se inserir no espaço escolar e na profissão docente. Nesta ótica, é aceite que o conceito de formação se refere a um processo evolutivo e experiencial que congrega oportunidades para desenvolver conhecimentos, destrezas e disposições que conduzem à aprendizagem e ao crescimento profissional (Nogueira, 2012).

Constata-se que tem vindo a ser cada vez mais reconhecida a importância da formação dos educadores de infância e, mais recentemente, a valorização da formação inicial destes ao nível do mestrado. Para além disso, diversos estudos demonstram a apreensão dos mesmos profissionais em relação às crianças com NEE, num novo paradigma de inclusão, uma vez que sentem que não possuem a formação necessária para os ensinar, referindo a necessidade que sentem de ter mais apoio quando, nas suas turmas, existem estes alunos. Os educadores mencionam, também, o aumento da frustração e da ansiedade quando possuem nas suas turmas alunos com NEE, uma vez que existe pouco tempo para um acompanhamento mais individualizado (Correia, 2008).

Assim, é necessário oferecer aos educadores de infância alternativas pedagógicas e colaborar com eles na descoberta de outras práticas e modos de agir, isto é, possibilitar-lhes a compreensão e a descoberta de novos paradigmas da educação, que atuem como uma rampa de lançamento para o construir de uma nova conceção de educador e de prática docente (Sim-Sim, 1998).

O Ministério da Educação (1997) desenvolveu, num processo articulado e partilhado entre educadores de infância, investigadores, técnicos da administração central e local, associações sindicais e profissionais, representantes dos pais, etc., um documento demonstrativo do que a sociedade pede à educação pré-escolar. Estas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituem uma plataforma de apoio para a prática pedagógica dos educadores, permitindo uma maior

afirmação na sociedade da educação pré-escolar, servindo de alicerce a uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças. Pretende-se, desta forma, que se reconheça a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica e como uma estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida.

As OCEPE constituem, assim, um conjunto de princípios que apoiam o educador nas decisões sobre as suas práticas, constituindo uma referência comum para todos estes profissionais da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. Não são um programa, uma vez que adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.

Este documento pretende contribuir, desta forma, para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens, por parte dos alunos. O respeito pela diferença inclui, assim, as crianças que não apresentam um padrão de desenvolvimento normativo, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspectiva, a educação pré-escolar deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Este plano deve ser adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Indo mais longe que a perspectiva de integração que admitia a necessidade de planos individuais e específicos para as crianças “diferentes”, este documento pressupõe que todas as crianças sejam incluídas no grupo e beneficiem das oportunidades educativas que são proporcionadas. Desta forma, segundo este documento, cabe ao educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso ao nível do 1.º CEB (Ministério da Educação, 1997).

Nas OCEPE estão presentes informações acerca do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Nesta parte do documento, reconhece-se que a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido uma importância fundamental na educação pré-escolar, sendo indiscutível, atualmente, que a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar. Realça-se, também, que não há, hoje em dia, crianças que não tenham contactado com o código escrito antes de entrarem na idade pré-escolar, o que acentua a importância de tirar partido do que as crianças já sabem, permitindo-lhes contactar com as diferentes funções do código escrito. Não é objetivo, portanto, que haja uma introdução formal à leitura e à escrita, mas, por sua vez, que se facilite a

emergência da linguagem escrita. Reforça-se, ainda, que qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguísticas deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos. Assim, para que tal aconteça, pretende-se que a criança ganhe prazer ao lidar com as palavras, ao inventar sons e ao descobrir as relações entre eles. As rimas, as lengalengas, as trava-línguas, a poesia e as adivinhas são aspetos da tradição portuguesa que podem ser trabalhadas na educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é vista como um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam, criando um clima de comunicação em que a linguagem do educador, isto é, a maneira como fala, constitua um modelo para a interação e para a aprendizagem das crianças. A capacidade de o educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomenta o diálogo entre crianças, facilita a sua expressão e o seu desejo de comunicar (Ministério da Educação, 1997).

Em julho de 2016, as OCEPE foram revistas, sendo acrescentados parâmetros no que respeita à área da comunicação e da linguagem, dando-se ênfase a aspetos da consciência fonológica. Neste documento, parte-se do pressuposto que as crianças se envolvem, de forma frequente, em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as suas relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão, frequentemente, presentes nos jardins-de-infância e no quotidiano das crianças e são, também, meios de abordar a consciência linguística em contextos de educação de infância. A poesia, como forma literária, constitui também um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua, para além de outros contributos, como por exemplo, a sensibilização estética. Estas e outras formas de exploração de sons e de palavras levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é um meio de comunicação e também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída e como se organizam os seus elementos. Estes processos levam a criança a níveis de análise diferenciados que podem passar pela estrutura das frases, pela consciência das palavras enquanto unidades arbitrárias e enquanto elementos que as constituem, chegando a segmentos

sonoros menores, como as sílabas ou mesmo os fonemas (Ministério da Educação, 2016).

Pretende-se, deste modo, que sejam desenvolvidas as seguintes aprendizagens nas crianças: tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra); e identificar se uma frase está correta ou incorreta e, eventualmente, corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (consciência sintática). Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança identifica o número de sílabas de uma palavra; descobre e refere palavras que acabam ou começam da mesma forma; isola ou conta palavras de uma frase; suprime ou substitui alguma(s) palavra(s) numa frase, atribuindo-lhe um novo sentido ou formulando novas frases; identifica uma frase cuja estrutura gramatical não está correta, etc. (Ministério da Educação, 2016).

O(A) educador(a) promove estas aprendizagens quando, por exemplo, cria oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons; explora situações em que há repetições de palavras ou sons, através de histórias, conversas, canções, etc.; proporciona ocasiões para a criança ouvir, criar e dizer poesia, trava-línguas e cantar canções; usa situações lúdicas de troca de palavras numa frase e promove a reflexão sobre o seu resultado; chama a atenção das crianças para diferentes tipos de unidades sonoras que integram as palavras (sílabas semelhantes, fonemas iniciais, rimas, etc.); ou proporciona ocasiões para as crianças pensarem sobre a adequação da estrutura de uma frase face ao seu significado (Ministério da Educação, 2016).

Tendo em conta os dados supracitados, o terapeuta da fala é o profissional responsável pelo desenvolvimento de atividades no âmbito da prevenção, avaliação e tratamento das perturbações da comunicação humana, englobando as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, bem como formas de comunicação não-verbal. Apesar de se gerar controvérsia, não é função deste profissional ensinar a ler/escrever. Contudo, identifica e promove as capacidades linguísticas que contribuem para o desenvolvimento da literacia (Alves, 2012).

Posto isto, e sabendo que a consciência fonológica é uma área comumente alterada nas crianças com dificuldades na aprendizagem ao nível da leitura e da escrita, é importante que o terapeuta da fala partilhe com os educadores as principais etapas do desenvolvimento desta área, de forma a mobilizar as estratégias

pedagógicas mais eficientes e a reduzir o insucesso escolar destas crianças. Assim, investindo na prevenção, esta partilha de informações e estratégias entre profissionais, poderá ajudar a reduzir possíveis dificuldades de leitura e escrita e, conseqüentemente, académicas, emocionais e até mesmo de funcionalidade comunicativa e de qualidade de vida (Sim-Sim, 1998).

Portanto, se o trabalho de estimulação de consciência fonológica, realizado na escola, for aplicado desde cedo, abrangendo toda a população infantil, funcionará como medida de prevenção das dificuldades na leitura e na escrita e promoverá o sucesso escolar (Mateus & Freitas, 2005).

Sendo assim, o desafio do educador de infância, enquanto responsável pela formação de bons leitores, é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram a sua existência e a possibilidade de separá-los (Mateus & Freitas, 2005). Para além disto, um profissional competente deve saber se uma criança atingiu, ou não, o nível de consciência fonológica necessário, pois é inútil tentar iniciá-la na leitura e na escrita antes de delinear um programa de estimulação linguística orientado para o desenvolvimento da sua consciência fonológica (Sim-Sim, 2001).

Por fim, tendo em conta os dados recolhidos na revisão da literatura e o facto do autor deste projeto ser terapeuta da fala e constatar, na sua prática profissional, a necessidade sentida pelos educadores de infância em terem mais formação na área da consciência fonológica, propõe-se a apresentação de um programa de desenvolvimento de competências de consciência fonológica, de forma a verificar qual o contributo do mesmo nas perceções teórico-práticas destes profissionais.

## **PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

### **2. Metodologia**

A investigação científica é um processo controlado, sistemático, crítico e empírico. Não só serve para verificar hipóteses, mas também para descrever, explicar, prever ou controlar fenómenos. Assim, é um processo sistemático de validação de conhecimentos, podendo, ainda, produzir novos conhecimentos que sejam passíveis de ser aplicados na prática (Fortin, 1999).

#### **2.1. Delimitação do objeto de estudo e definição de objetivos**

Toda a investigação científica tem início com a escolha e enunciação de um problema. Desta forma, a questão central desta investigação é: “Qual o contributo de um programa de estimulação de consciência fonológica nas perceções e práticas de educadores de infância de um grande agrupamento de escolas do concelho Viseu?”.

Tendo em conta o problema supracitado, foram definidos os objetivos que este estudo se propõe atingir:

- Identificar as principais dificuldades sentidas pelos educadores de infância ao nível das suas competências para desenvolver a consciência fonológica;
- Conhecer a perceção dos educadores de infância sobre o benefício da frequência de um Programa de Estimulação de Consciência Fonológica;
- Verificar as mudanças de conceções teórico-práticas dos educadores de infância, face ao desenvolvimento da consciência fonológica, após a frequência de um Programa de Estimulação a este nível;
- Conhecer a perceção dos educadores sobre indicadores de mudança das próprias práticas.

#### **2.2. Tipo de investigação**

O estudo realizado é uma investigação-ação em que se pretende analisar o contributo da frequência de um Programa de Estimulação de Consciência Fonológica – Brincar com os Sons por parte de educadores de infância.

A investigação-ação é uma abordagem metodológica que tem como objetivos a produção de conhecimentos, a modificação de uma realidade social, levando à formação dos intervenientes (Ledoux, 1983, cit. por Cardoso, 2014). Trata-se de um

processo dinâmico em que estão presentes quatro fases: *planificação*, *ação*, *observação* e *reflexão*, não devendo ser entendidas como estáticas (Cardoso, 2014).

A *planificação* deste projeto iniciou-se através de uma ideia geral sobre uma mudança desejável, isto é, a partilha de estratégias com educadores que otimizarão as suas práticas, com vista à melhoria das competências de consciência fonológica das crianças e, em consequência, uma mais rápida aprendizagem da leitura e escrita aquando da sua entrada no 1.º CEB. Este momento é bastante flexível para se adaptar a efeitos imprevistos e a possíveis limitações que surjam (Cardoso, 2014).

A *ação* consiste numa variação metódica e reflexiva da prática em questão, criticamente informada. Esta é acompanhada pela *observação* que tem como objetivo documentar as consequências da *ação*, proporcionando a base imediata para a *reflexão*, no decorrer do próprio ciclo. Posteriormente, a *reflexão* reconstrói a *ação*, com objetivo de encontrar o sentido dos processos, os problemas e as restrições que se possam manifestar, durante o desenvolvimento da *ação* (Cardoso, 2014).

Apesar de existirem várias conceções acerca do que é investigação-ação, há consenso em relação a algumas características fundamentais desta metodologia:

É um processo realizado pelos práticos que estão envolvidos numa determinada situação, que desempenham, simultaneamente, o papel de investigadores e participantes (...); decorre no local de trabalho, tendo subjacentes problemas do quotidiano profissional; visa melhorar uma situação particular (...); implica uma estratégia reflexiva em que o prático reflete sobre a *ação* antes e depois, numa visão integrada da teoria e prática (Cardoso, 2014, pp. 35-36).

Conclui-se, deste modo, que a participação numa investigação-ação constitui um modo de formação contínua dos educadores de infância particularmente eficiente, uma vez que lhes permite compreender, de maneira aprofundada e sistémica, a sua própria prática pedagógica, sendo um elemento fundamental para a renovação da sua metodologia de ensino-aprendizagem e para o seu aperfeiçoamento profissional. Para além disso, favorece a colaboração interprofissional e a prática interdisciplinar ou transdisciplinar e promove a melhoria das intervenções em que é utilizada (Cardoso, 2014).

### **2.3. Participantes e justificação da sua escolha**

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), a população designa a totalidade de um conjunto de elementos com uma ou mais características em comum. O termo população engloba, desta forma, além do significado atribuído pela linguagem geral, o conjunto de objetos, determinações, observações, etc. Assim, este estudo tem como população os educadores de infância de um grande agrupamento de escolas do concelho de Viseu.

Por sua vez, uma amostra é um subgrupo da população selecionada para obter informações relativas às suas características (Carmo & Ferreira, 1998). Como tal, foram definidos critérios de inclusão, em que os profissionais em questão deverão trabalhar com crianças entre os 4 e os 6 anos, uma vez que é a idade onde há maior desenvolvimento de competências de consciência fonológica, necessárias à aprendizagem posterior das competências de leitura e escrita (Sim-Sim, 2001), tendo, ainda, mais de três anos de experiência profissional como educadores, permitindo que tenham um maior conhecimento acerca de metodologias de ensino-aprendizagem e prática profissional.

Assim, foi utilizada uma amostra não probabilística de 18 participantes, isto é, tendo como base critérios de escolha intencional, sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra, sendo uma amostragem de conveniência. Neste tipo de amostragem, utiliza-se um grupo de pessoas que seja de fácil acesso para o investigador. Desta forma, obviamente que os resultados do estudo não poderão ser generalizados a toda a população à qual pertence o grupo de conveniência, embora se possam obter informações essenciais, que devem ser utilizadas com as devidas cautelas e reservas (Carmo & Ferreira, 1998).

Da amostra fizeram parte 18 educadores de infância do sexo feminino, com idades compreendidas entre 47 e 58 anos, sendo a idade média de 52 anos. Relativamente às habilitações académicas, 2 educadoras são bacharéis (11,11%), 13 são licenciadas (72,22%) e 3 possuem o grau de mestre (16,67%). O tempo de serviço é variável, entre 21 e 35 anos, situando-se a média nos 28 anos. Apenas 2 educadoras de infância têm formação em educação especial (11,11%), uma ao nível do mestrado e outra através de ações de formação. No que respeita a formação na área da consciência fonológica, nenhuma educadora admite ter tido formação a este nível.

## **2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa**

Para a obtenção dos dados necessários à realização deste estudo, recorreu-se ao inquérito por questionário. Pretende-se que sejam utilizadas técnicas que proporcionem evidências sobre o resultado da ação que está a ser implementada; que permitam avaliar os efeitos previstos e, dentro do possível, os não previstos; e, também, que sejam suficientemente diversificados, de modo a compreender os resultados de vários ângulos e pontos de vista (Ghiglione & Matalon, 2001).

O questionário é uma técnica de recolha de dados, composta por um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas inquiridas, que tem como objetivo conhecer opiniões, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (Gil, 2008). Assim, trata-se de um instrumento rigorosamente estandardizado no texto utilizado nas questões e na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os inquiridos, é imprescindível que “todas as questões sejam colocadas a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exatamente o que se espera dela” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.120). Relativamente à apresentação, as instruções deverão ser precisas quanto ao seu preenchimento; deverá ser tido em conta a qualidade e cor do papel, bem como a disposição gráfica e o número de folhas (Carmo & Ferreira, 1998).

Importa também salientar a importância da nota introdutória presente nos questionários, uma vez que é um fator bastante importante para determinar a quantidade e a qualidade de respostas obtidas. Esta contém informações acerca da entidade responsável pelo estudo; o propósito do mesmo; o pedido de cooperação aos inquiridos; apelos à motivação dos inquiridos; salvaguarda da proteção a conceder aos sujeitos; agradecimentos; a data limite de resposta; e a assinatura de um importante signatário para o estudo (Borg & Gall, 1989).

Na elaboração dos dois questionários aplicados no presente estudo, tivemos em atenção estes requisitos, tendo construído o formulário subdividido em três partes: uma secção inicial que contém a recolha de informação sociodemográfica dos educadores de infância, seguida de uma secção relativa à abordagem dos seus conhecimentos e das práticas e, por fim, onde se inclui uma escala de tipo Likert, uma secção para apurar as concepções destes profissionais a respeito da importância do desenvolvimento das competências de consciência fonológica na posterior aprendizagem da leitura e da escrita. Foram elaboradas perguntas de resposta fechada e, também, de resposta aberta.

O Questionário I foi aplicado (Anexo A) na fase anterior à implementação do Programa de Estimulação de Consciência Fonológica e, posteriormente, o Questionário II (Anexo B). De referir que este segundo questionário era constituído por algumas perguntas diferentes do primeiro, de forma a ir mais eficazmente ao encontro dos objetivos propostos para este trabalho.

Depois de elaborados, os questionários foram sujeitos a um pré-teste aplicado a 6 educadores de infância que não participaram no estudo final. Desta análise constatou-se que não houve sugestões de alteração, uma vez que as questões foram bem compreendidas. Com este, pretendeu-se garantir a validade e a precisão do instrumento, bem como a clareza e a precisão dos termos empregues. (Gil, 2008; Pardal & Lopes, 2011).

## **2.5. Procedimento**

Para que este estudo fosse exequível, foi necessário planear diversas atividades, ao longo do processo de investigação.

Em primeiro lugar, foi necessário proceder a uma revisão sistemática da literatura, de forma a recolher informação o mais atual e completa possível sobre esta problemática.

Decorrente desta revisão teórica, tivemos conhecimento de um programa de estimulação do desenvolvimento de consciência fonológica, da autoria de Catarina Rios (2011) que se ajustava às pretensões deste estudo e de que falaremos com mais detalhe na secção 2.8.

Posteriormente, foi adaptado o Programa de Estimulação de Consciência Fonológica – Brincar com os Sons, com a validação científica da autora, a Terapeuta da Fala Catarina Rios (Anexo C).

Para além disso, foi enviado à Direção Geral de Educação (DGE) o pedido de monitorização da aplicação dos questionários em meio escolar que pressupõe que os formulários cumpram os necessários requisitos metodológicos (Anexo D).

Após a resposta favorável da DGE, solicitou-se à direção do agrupamento de escolas autorização para a realização do estudo, sendo explicado em que consistia o projeto de investigação, bem como os seus objetivos (Anexo E).

De seguida, foi elaborado e entregue aos educadores um consentimento informado, onde se prestou um esclarecimento prévio acerca da finalidade e objetivos do questionário baseado na confiança e na responsabilidade ética (Anexo F). O investigador deve garantir ao entrevistado que nada será trazido a público sem o seu consentimento, isto é, garantir a confidencialidade dos dados. Deve, ainda, assegurar

o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos intervenientes recorrendo a denominações fictícias (Máximo-Esteves, 2008).

Antes de ser implementado o programa de estimulação de consciência fonológica – Brincar com os Sons, foi aplicado o Questionário I e, após a sua implementação, foi aplicado o Questionário II. Ambos os questionários foram preenchidos pelos educadores, sem assistência.

No fim da aplicação do referido programa foi entregue a todos os educadores-de-infância um certificado de participação, com os dias das formações, bem como com o número de horas (Anexo G).

## **2.6. Análise e tratamento de dados**

Terminada a fase de recolha de dados, seguiu-se a análise e tratamento dos mesmos, de forma a apreciar e discutir as conclusões do estudo e, assim, responder ao problema desta investigação.

Para a análise dos dados quantitativos das respostas às questões fechadas recorreu-se à estatística descritiva e à utilização do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para o *Windows*, versão 24.0, com o objetivo de calcular o total de respostas por cada categoria, em cada pergunta (Carmo & Ferreira, 1998).

Para a análise dos dados qualitativos oriundos das questões abertas utilizámos a análise de conteúdo. Esta é uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Bardin, 1977). Como refere a autora, a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, sendo “a sua principal finalidade a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção, com ajuda de indicadores quantitativos, ou não” (Bardin, 1977, p. 31).

Bardin (1977) organiza esta análise em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da recolha de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação

de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 1977).

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias e a identificação das unidades de registo e das unidades de contexto nos documentos. A exploração do material vai possibilitar, ou não, a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, que diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados. Ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. É o momento da intuição, da análise reflexiva e da crítica (Bardin, 1977).

Utilizámos, assim, um conjunto de procedimentos necessários à aplicação desta técnica: definição de categorias de análise *a priori*; definição das unidades de análise; e decisão quanto aos procedimentos de quantificação (Ghiglione & Matalon, 2001).

## **2.7. Apresentação do programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica**

O Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica “Brincar com os Sons” (Anexo H) é uma adaptação autorizada e validada do Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica desenvolvido pela terapeuta da fala, Catarina Rios (2011).

Esta formação foi subdividida em quatro sessões, sendo apresentada num período de dois meses. Cada uma das referidas sessões foi planificada para a duração de uma hora cada, tendo em conta os conteúdos programáticos a serem abordados, os objetivos traçados para os educadores, as estratégias a serem utilizadas na facilitação da formação e a forma como cada uma seria avaliada. Para a sessão n.º1 (Anexo I), foi definida a linguagem oral e a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita como conteúdos a serem abordados e para a sessão n.º 2 (Anexo J), a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica, os fonemas do Português Europeu (PE) e a consciência de

palavra. Na terceira sessão (Anexo K) foi abordada a consciência de palavra e a consciência intrassilábica e, na sessão n.º 4 (Anexo L) a consciência fonémica.

Este programa tem por objetivo disponibilizar conhecimentos básicos acerca da consciência fonológica, bem como exercícios elaborados para o treino desta competência, em crianças de idade pré-escolar e do 1.º CEB. Deste programa faz parte toda a teoria relacionada com a linguagem e o seu desenvolvimento normal; a definição e processo de desenvolvimento normal da consciência fonológica; e a sua importância futura na aprendizagem de competências de leitura e escrita. Aborda um conjunto diversificado de tarefas de consciência fonológica, organizadas hierarquicamente, desde as mais fáceis, do ponto de vista da tarefa a realizar e da unidade fonológica a manipular, até às mais difíceis. Seguidamente, existe partilha de estratégias e exemplos de atividades práticas (consciência de palavra; consciência de sílaba; consciência intrassilábica; e consciência fonémica), com objetivos, instruções e faixas etárias em que poderão ser aplicadas.

O desenvolvimento da consciência fonológica, com base neste programa, pressupõe o treino diário e sistemático das várias tarefas apresentadas ao longo do mesmo, levando, deste modo, a uma reflexão cada vez mais explícita e consciente das unidades orais.

No processo de seleção das imagens (que são livres de direito de autor neste programa), das tarefas e dos estímulos linguísticos que fazem parte dos exercícios do Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica (Rios, 2011) foram considerados os resultados obtidos nos diversos estudos desenvolvidos na área da consciência fonológica, dando especial importância aos que se focam no português europeu (Afonso, 2008; Alves & Lação, 2010).

*Seleção de imagens e palavras:* nesta seleção houve a preocupação de escolher conceitos que fossem familiares tanto para as crianças da educação pré-escolar como para as do 1.º CEB. No entanto, podem existir algumas imagens ou palavras que as crianças desconhecem, ou por não fazerem parte do seu dia-a-dia, ou por serem pouco utilizadas por si.

*Classe das palavras:* são maioritariamente nomes as palavras que constituem este programa.

*Extensão das unidades fonológicas:* o programa inclui desde unidades maiores (palavras) a unidades menores (fonemas), com o objetivo de trabalhar os diferentes tipos de consciência fonológica.

*Número de sílabas das palavras utilizadas:* integra palavras monossilábicas, dissilábicas, trissilábicas e polissilábicas.

*Posição da sílaba tônica na palavra:* inclusão de palavras oxítonas (agudas), paroxítonas (graves) e proparoxítonas (esdrúxulas).

*Posição da unidade linguística a identificar, segmentar e/ou manipular:* as unidades linguísticas a identificar, segmentar e/ou manipular ocupam uma posição inicial, medial ou final nas palavras e podem coincidir, ou não, com a unidade tônica da palavra.

*Estrutura silábica:* ainda que haja uma predominância da estrutura silábica CV no português europeu, optou-se por incluir no programa palavras com outros tipos silábicos: V, CVC, VC, CVCC e CCV.

*Tipo de tarefa cognitiva a realizar:* estão incluídas diferentes tipos de tarefas no programa, de forma a obter diversidade em termos de complexidade das mesmas. O programa inclui tarefas de:

- *Identificação:* solicita-se às crianças que identifiquem determinada unidade, de acordo com a tarefa em causa;
- *Segmentação:* pede-se às crianças que dividam uma unidade maior em unidades menores, por exemplo, dividir uma palavra em sílabas ou em fonemas;
- *Contagem:* solicita-se que contem o número de segmentos de determinada unidade;
- *Manipulação:* pede-se que agrupem determinadas unidades (sílabas ou fonemas), de modo a formar uma palavra, que omitam, adicionem ou invertam a posição de um segmento ou que substituam um segmento por outro;
- *Produção:* pede-se às crianças que pronunciem, sem terem ajuda de suportes visuais, uma palavra com determinadas características, de acordo com a tarefa em causa.

Na organização deste programa, segundo um crescente de complexidade, foram considerados os pressupostos teóricos que constam da primeira parte desta investigação, nomeadamente os resultados obtidos nos diferentes estudos desenvolvidos na área da consciência fonológica (Rios, 2011).

Assim, segundo Rios (2011), os critérios estabelecidos na organização dos exercícios deste programa foram os seguintes:

*Tipos de consciência fonológica:* consciência da palavra > consciência silábica > consciência intrassilábica > consciência fonémica;

*Consciência da palavra:* identificação de palavras lexicais > identificação de palavras de função;

*Consciência silábica (tarefa de segmentação silábica):* dissílabos > trissílabos > monossílabos;

*Consciência silábica (tarefa de omissão de sílaba):* sílaba final > sílaba inicial;

*Formato da sílaba:* CV > V > VC > CCV > CVC;

*Consciência fonémica (tarefa de identificação de fonemas):* fricativas vozeadas > fricativas não vozeadas > laterais > vibrantes > nasais > oclusivas orais vozeadas > oclusivas orais não vozeadas;

*Tipos de tarefas cognitivas a realizar:* identificação > reconstrução > segmentação > manipulação (omissão > adição > substituição).

A reunião de todos os critérios supracitados contribui para a diversidade de tarefas e exercícios que integram este programa proporcionando assim, uma maior abrangência, tanto em termos de níveis de consciência fonológica requeridos para realizar as tarefas, como em termos de complexidade das mesmas (Rios, 2011).

As atividades encontram-se organizadas segundo um crescente de dificuldade. Deste modo, essa ordem deverá ser mantida, podendo, a criança, sempre que se considerar pertinente, repetir exercícios realizados anteriormente. É muito importante que o ritmo de concretização das tarefas, por parte da criança, seja respeitado e só se avance à medida que esta for conseguindo realizar, com sucesso, os exercícios. A população alvo a quem se dirige este programa é heterogênea em termos de idade, contemplando crianças desde a idade pré-escolar até o 1.º CEB, tendo capacidades metafonológicas muito diferentes. Desta forma não existe uma calendarização dos exercícios e as crianças devem avançar tendo em conta as suas capacidades e competências (Rios, 2011).

Todos os exercícios presentes ao longo deste programa devem ser realizados de forma oral, quer para as crianças em idade pré-escolar, que não dominam o código escrito, quer para as crianças em idade escolar que já aprenderam a ler e a escrever. São todos antecedidos por instruções claras acerca do que se pretende que a criança realize e, ainda, por um exercício de treino. Para cada exercício é definido um objetivo e a população alvo para a aplicação do mesmo (Rios, 2011).

Nos exercícios que constituem o programa são utilizadas imagens semanticamente próximas das imagens alvo, com o objetivo de que as crianças comecem a adotar um pensamento baseado nas propriedades fonológicas e não nas características físicas do referente (Rios, 2011).

Estas tarefas podem, ainda, ser realizadas no cotidiano com as crianças, oralmente e sem recurso a qualquer tipo de suporte visual. Desta forma, a unidade linguística alvo pode ser escolhida pelas crianças ou pelos adultos. Por exemplo, pode ser uma frase produzida num diálogo entre as crianças, uma frase retirada de uma história previamente lida ou pode ser uma palavra nova que está a ser aprendida pelas crianças (Rios, 2011).

O Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica pode ser utilizado por educadores de infância, professores, terapeutas da fala, psicólogos e outros profissionais da área da educação. Os pais também podem utilizar o programa, contudo, sugere-se que o façam com orientação de um dos profissionais supracitados, de modo a haver uma coarticulação precisa entre o tipo de tarefas de consciência fonológica que ambos estão a trabalhar (Rios, 2011).

### PARTE III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Apresentam-se em primeiro lugar os resultados obtidos antes da formação (pré-teste) e depois os resultados após a formação (pós-teste), seguindo a ordem presente nos respetivos questionários. Os resultados dos questionários são descritos de forma quantitativa e qualitativa, de modo a proceder-se a uma análise comparativa, para se verificar se houve, ou não, mudanças de comportamento por parte dos educadores.

#### 3.1 Dados relativos ao pré-teste

Depois da primeira parte do questionário, relativa à caracterização sociodemográfica da amostra, surge a secção relativa aos conhecimentos e práticas dos educadores de infância, designadamente a questão relativa à noção de consciência fonológica. A análise de conteúdo das respostas obtidas é apresentada na Tabela 4.

Tabela 4

#### *Noção de consciência fonológica*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
1-Competência metacognitiva	Reflexão consciente	Capacidade de refletir sobre os sons	2	7,43
Subtotal			2	7,43
2-Linguagem oral	Consciência da palavra	Dividir em palavras	1	3,70
	Consciência da sílaba	Dividir em sílabas	4	14,80
	Consciência intrassilábica	Rimas	1	3,70
	Consciência fonémica	Identificar sons	9	33,33
Subtotal			15	55,53
3- Outras	Não relacionadas diretamente com a pergunta	Grafia; Leitura e escrita; articulação	10	37,04
Subtotal			10	37,04
Total			27	100

A análise das respostas revela que as educadoras associam a consciência fonológica, em primeiro lugar, ao desenvolvimento da linguagem oral (55,53%), designadamente à consciência fonémica e identificação de sons (33,33%), à consciência de sílaba (14,80%), à consciência de palavra, ou seja, dividir em palavras (3,70%) e à consciência intrassilábica onde deram o exemplo das rimas (3,70%).

Segue-se um conjunto de respostas que incluímos na categoria “outras”, por não estarem diretamente relacionadas com a pergunta (37,04%) e que estão associadas à menção de “grafia”, “leitura e escrita” e “articulação”. Por fim, temos duas menções (7,43%) à noção de consciência fonológica como competência metacognitiva.

Relativamente à segunda pergunta: “Na sua atividade profissional utiliza atividades no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica das crianças?”, todas as educadoras de infância responderam afirmativamente.

No que concerne ao tipo de atividades que costumam realizar, foi mencionado um número relativamente reduzido delas quer em número, quer em variedade, sendo uma parte das respostas (N=22) não relacionadas diretamente com o desenvolvimento da consciência fonológica, como se pode verificar na Tabela 5.

A análise das respostas revela que a identificação de palavras que rimam é a atividade mais realizada (24,56%) pelas educadoras, seguida da segmentação silábica (21,05%). Com menor número de menções temos a identificação de fonemas iguais (12,29%) e, por último, a produção de palavras com igual sílaba inicial e a omissão/adição de sílabas mencionadas cada uma delas uma vez (1,75%).

Surge, ainda, um leque de atividades não diretamente relacionadas com o desenvolvimento da consciência fonológica que agrupámos na categoria “outras”, com 22 menções (38,60%), a saber: canções, poemas, lengalengas, onomatopeias, jogo simbólico, palavras homófonas, histórias e provérbios.

De referir, ainda, que já um grande número de atividades próprias do desenvolvimento da consciência fonológica que não foram mencionadas por qualquer educadora.

**Tabela 5**

*Atividades no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica que as educadoras desenvolvem*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
1-Consciência fonológica	Consciência da palavra	Identificação de frases curtas e compridas	0	0
		Segmentação frásica	0	0
		Contagem de palavras	0	0
		Omissão/Adição de palavras em frase	0	0
		Produção de frases com igual nº de palavras	0	0
		Ordenação de palavras em frase	0	0
	Consciência da sílaba	Segmentação silábica	12	21,05
		Contagem de sílabas	0	0
		Identificação de palavras com igual sílaba inicial	0	0
		Produção de palavras com igual sílaba inicial	1	1,75
		Identificação de palavras com igual sílaba final	0	0
		Reconstrução silábica	0	0
		Omissão/Adição de sílabas	1	1,75
		Inversão de sílabas	0	0
	Consciência intrassilábica	Identificação de palavras que rimam	14	24,56
		Produção de palavras que rimam	0	0
	Consciência fonémica	Identificação de fonemas iguais	7	12,29
		Reconstrução fonémica	0	0
		Segmentação fonémica	0	0
		Contagem de fonemas	0	0
		Omissão/Adição de fonemas	0	0
Substituição de fonemas		0	0	
Subtotal			35	61,40
2- Outras	Respostas não relacionadas diretamente	Canções; Poemas; Lengalengas; Onomatopeias; Jogo simbólico; Palavras homófonas; Histórias; Provérbios	22	38,60
Subtotal			22	38,60
Total			57	100

Na terceira pergunta: “sente dificuldade em implementar atividades de consciência fonológica com os alunos”, 4 educadoras responderam que sim (22,22%), enquanto 14 (77,78%) responderam que não. As que responderam afirmativamente justificaram-se com a falta de formação na área, o que as impossibilita de desenvolver estratégias e atividades diversificadas na sua atuação profissional.

Em relação à quarta pergunta: “tem conhecimento de algum programa de estimulação de consciência fonológica direcionado para educadores de infância”, todas as educadoras responderam que não.

No que respeita à terceira parte do questionário acerca das concepções dos educadores de infância face à consciência fonológica foram recolhidos os dados patentes na Tabela 6, sendo que o indicador 1 corresponde ao parâmetro “discordo totalmente”, o 2 a “discordo”, o 3 a “nem concordo nem discordo”, o 4 a “concordo” e o 5 a “concordo totalmente”.

Tabela 6

*Concepções das educadoras de infância face à consciência fonológica*

Concepções	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A1	2	11,11	3	16,67	4	22,22	7	38,89	2	11,11
A2	1	5,56	2	11,11	2	11,11	12	66,66	1	5,56
A3	1	5,56	0	0	0	0	8	44,44	9	50
A4	10	55,56	8	44,44	0	0	0	0	0	0
A5	0	0	2	11,11	0	0	11	61,11	5	27,78
A6	0	0	0	0	0	0	7	38,89	11	61,11
A7	12	66,66	6	33,34	0	0	0	0	0	0
A8	0	0	8	44,44	5	27,78	4	22,22	1	5,56
A9	1	5,56	0	0	2	11,11	14	77,78	1	5,56
A10	0	0	2	11,11	3	16,67	12	66,66	1	5,56
A11	0	0	3	16,67	8	44,44	7	38,89	0	0
A12	1	5,56	6	33,34	2	11,11	8	44,44	1	5,56
A13	2	11,11	2	11,11	7	38,89	7	38,89	0	0
A14	0	0	3	16,67	5	27,78	9	50	1	5,56

No que concerne à afirmação 1 (A1), a maioria das educadoras concorda (38,89%) ou concorda totalmente (11,11%) com a asserção de que a formação inicial dos educadores de infância preocupa-se com a abordagem ao nível da estimulação da

consciência fonológica nas crianças. No entanto, 22,22% não concordam nem discordam, 16,67% discordam e 11,11% discordam totalmente da mesma.

Quanto à A2, a grande maioria das educadoras inquiridas concorda (66,66%), ou concorda totalmente (5,56%), com a afirmação de que os educadores estão aptos a utilizar estratégias de estimulação da consciência fonológica. Apenas uma pequena percentagem discorda (11,11%), discorda totalmente (5,56%) ou está indecisa (11,11%).

Relativamente à A3, à exceção de uma educadora, todas as restantes concordam (44,44%), ou concordam totalmente (50,0%), que a consciência fonológica deve ser estimulada nos alunos, de forma explícita, por todos os educadores de infância.

No que respeita à A4, todas as educadoras discordam totalmente (55,56%) ou discordam (44,44%) com a afirmação de que todos os alunos desenvolvem a consciência fonológica ao mesmo ritmo.

No que toca à A5, a maioria das educadoras concorda (61,11%) ou concorda totalmente (27,78%) com o facto de a consciência fonológica fazer parte do desenvolvimento normal da criança. No entanto, 11,11% das educadoras discordam da afirmação.

Quanto à A6, todas as educadoras concordam (38,89%) ou concordam totalmente (61,11%), com a afirmação de que o desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar influencia a posterior aprendizagem dos processos de leitura e escrita.

No que concerne à A7, todas as educadoras discordam totalmente (66,66%), ou discordam (33,34%), com a ideia de que as crianças são prejudicadas com a realização de exercícios de consciência fonológica.

No que diz respeito à A8, 44,44% das educadoras inquiridas discordam, sendo que 27,78% não concordam nem discordam da afirmação. Contudo, 22,22% concordam e 5,56% concordam totalmente com a afirmação de que os educadores de infância estão preparados, de forma eficaz, para ensinar alunos com dificuldades ao nível da consciência fonológica.

Relativamente à A9, a grande maioria das educadoras concorda (77,78%) ou concorda totalmente (5,56%) com a afirmação de que, em geral, os educadores de infância utilizam estratégias de estimulação da consciência fonológica. No entanto, 11,11% demonstram estar indecisas e 5,56% discordam totalmente.

No que respeita à A10, a maioria das inquiridas concorda (66,66%), ou concorda totalmente (5,56%), com a ideia de os educadores de infância compreenderem o conceito de consciência fonológica. No entanto, 16,67% não concordam nem discordam da afirmação, enquanto 11,11% discordam da mesma.

Quanto à A11, uma percentagem apreciável (44,44%) de educadoras revela-se indecisa (não concorda nem discorda) em relação à afirmação de que os órgãos de gestão estão sensibilizados para a estimulação da consciência fonológica em idade pré-escolar. Seguidamente, houve maior percentagem de pessoas a concordar com a afirmação (38,89%), sendo que 16,67% discordam da mesma.

No que respeita à A12, a maioria das educadoras concorda com a afirmação de que os educadores de infância estão aptos a estimular a consciência fonológica específica de cada aluno (44,44%) e 5,56% concordam totalmente. Contudo, 33,34% das inquiridas discordam ou discordam totalmente (5,56%). A percentagem de educadoras que não concorda nem discorda da afirmação é de 11,11%.

Relativamente à A13, 38,89% das inquiridas concordam com a afirmação de que os educadores de infância têm conhecimento dos estádios do desenvolvimento da consciência fonológica. Em igual percentagem, 38,89% das educadoras estão indecisas, sendo que 11,11% discordam da afirmação e 11,11% discordam totalmente.

Por fim, no que toca à A14, a maioria das inquiridas concorda (50,0%) ou concorda totalmente (5,56%) com a afirmação de que a maioria dos educadores de infância possuem as competências necessárias para estimular a consciência fonológica. Contudo, 27,78% não concordam nem discordam com a afirmação e 16,67% discordam da mesma.

Seguidamente, procurámos saber os fatores que levaram as educadoras a frequentar um programa de estimulação de consciência fonológica em crianças. Os resultados da Tabela 7 evidenciam que a maioria das respostas sugere o enriquecimento profissional em termos de habilitações académicas (44,44%) como fator preponderante, em paridade com o enriquecimento de conhecimentos das práticas letivas (44,44%). A participação nesta investigação de mestrado foi também referida como fator de participação (11,12%).

Tabela 7

*Fatores de motivação para a frequência do programa de desenvolvimento da consciência fonológica “Brincar com os Sons”*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
1-Habilitações acadêmicas	Especialização	Enriquecimento profissional	16	44,44
Subtotal			16	44,44
2- Práticas letivas	Enriquecimento de conhecimentos	Melhorar as práticas letivas	8	44,44
		Compreender a importância na aprendizagem da leitura e da escrita	8	
Subtotal			16	44,44
3- Colaboração	Participação num estudo	Participação numa tese de mestrado	4	11,12
Subtotal			4	11,12
Total			36	100

Na Tabela 8 são apresentados os dados relativos à opinião das educadoras de infância, em relação ao contributo da estimulação do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

Como se constata, a maioria das respostas das educadoras (55,56%) salienta a importância da consciência fonológica no aumento de competências dos alunos, que evitam futuras dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. São ainda mencionadas a melhoria da oralidade (22,22%) e a compreensão de sons (22,22%) que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Tabela 8

*Contributos da estimulação da consciência fonológica*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
1- Linguagem verbal oral	Fala	Melhorar a oralidade e, consequentemente, a leitura e a escrita	4	22,22
Subtotal			4	22,22
2- Linguagem compreensiva	Compreensão de sons	A compreensão de sons melhora a aprendizagem da leitura e da escrita	4	22,22
Subtotal			4	22,22
3- Desempenho académico	Aumento de competências	Evita futuras dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita	10	55,56
Subtotal			10	55,56
Total			18	100

**3.2 Dados relativos ao pós-teste**

Após a aplicação do questionário II, no fim das quatro sessões do programa “Brincar com os Sons”, foi possível recolher novos dados, a fim de se estabelecer, posteriormente, uma comparação dos dados (antes e após as sessões de formação).

Deste modo, relativamente à segunda parte do questionário, que diz respeito aos conhecimentos e práticas dos educadores de infância, e em resposta à pergunta: “O que entende por consciência fonológica?”, os dados revelam uma situação bem diferente da inicial (Tabela 9).

Tabela 9

*Noção de consciência fonológica*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
1-Competência metacognitiva	Reflexão consciente	Capacidade de refletir sobre os sons	18	20
Subtotal			18	20
2-Linguagem oral	Consciência da palavra	Dividir em palavras	18	20
	Consciência da sílaba	Dividir em sílabas	18	20
	Consciência intrassilábica	Rimas	18	20
	Consciência fonémica	Identificar sons	18	20
Subtotal			72	80
Total			90	100

A análise das respostas revela que todas as educadoras associam a consciência fonológica a uma consciência metalinguística, onde existe a capacidade de refletir acerca dos sons e ao desenvolvimento da linguagem oral, designadamente à consciência de palavra, à consciência de sílaba, à consciência intrassilábica e à consciência fonémica.

Relativamente à segunda pergunta: “Na sua atividade profissional utiliza atividades no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica das crianças?”, todas as educadoras de infância responderam afirmativamente, especificando depois as mesmas atividades como se evidencia na Tabela 10.

Tabela 10

*Atividades no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica que as educadoras desenvolvem*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>	
1-Consciência fonológica	Consciência da palavra	Identificação de frases curtas e compridas	10	5,53	
		Segmentação frásica	10	5,53	
		Contagem de palavras	10	5,53	
		Omissão/Adição de palavras em frase	5	2,76	
		Produção de frases com igual nº de palavras	0	0	
		Ordenação de palavras em frase	3	1,66	
	Consciência da sílaba	Segmentação silábica	18	9,94	
		Contagem de sílabas	18	9,94	
		Identificação de palavras com igual sílaba inicial	16	8,84	
		Produção de palavras com igual sílaba inicial	14	7,73	
		Identificação de palavras com igual sílaba final	0	0	
		Reconstrução silábica	0	0	
		Omissão/Adição de sílabas	5	2,76	
		Inversão de sílabas	0	0	
	Consciência intrassilábica	Identificação de palavras que rimam	18	9,94	
		Produção de palavras que rimam	15	8,29	
	Consciência fonémica	Identificação de fonemas iguais	18	9,94	
		Reconstrução fonémica	0	0	
		Segmentação fonémica	10	5,53	
		Contagem de fonemas	5	2,76	
		Omissão/Adição de fonemas	6	3,31	
		Substituição de fonemas	0	0	
	<b>Total</b>			<b>181</b>	<b>100</b>

A análise das respostas revela que a segmentação silábica, a contagem de sílabas, a identificação de palavras que rimam e a identificação de fonemas iguais, são as atividades mais realizadas, cada uma com 18 menções (correspondente a 9,94%). Seguem-se a identificação de palavras com igual sílaba inicial (8,84%), a produção de palavras que rimam (8,29%) e a produção de palavras com igual sílaba inicial (7,73%). De seguida, a identificação de frases curtas e compridas, a segmentação frásica, a contagem de palavras e a segmentação fonémica são mencionadas 10 vezes cada uma (5,53%). Com menor número de menções temos a omissão/adição de fonemas (3,31%), a omissão/adição de palavras em frase, a omissão/adição de sílabas e a contagem de fonemas (2,76%) e, por último, a ordenação de palavras em frase (1,66%).

De referir, ainda, que algumas atividades próprias do desenvolvimento da consciência fonológica não foram mencionadas por qualquer educadora.

Na pergunta número 3, onde as educadoras são questionadas sobre se sentem dificuldades em implementar atividades de consciência fonológica com os alunos, todas responderam que não.

Seguidamente, foi perguntado qual o contributo da frequência de formações como esta, por parte dos educadores de infância, no decorrer da sua formação profissional, apresentando-se os resultados na Tabela 11.

Todas as educadoras fazem menção às práticas letivas, nomeadamente no que respeita à compreensão da importância da consciência fonológica na posterior aprendizagem da leitura e da escrita e na melhoria do desempenho escolar de todas as crianças, principalmente as que têm NEE. Numa percentagem mais baixa, 23,95% das respostas das inquiridas incidiu no contributo da presente formação ao nível do enriquecimento profissional.

Tabela 11

*Fatores de motivação para a frequência do programa de desenvolvimento da consciência fonológica “Brincar com os Sons”*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
1-Habilitações acadêmicas	Especialização	Enriquecimento profissional	17	23,95
Subtotal			17	23,95
2- Práticas letivas	Enriquecimento de conhecimentos	Melhorar as práticas letivas	18	25,35
		Compreender a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita	18	25,35
		Contribuir para o melhor desempenho escolar de todas as crianças, principalmente as que têm NEE	18	25,35
Subtotal			54	76,05
Total			71	100

No que respeita à terceira parte do questionário acerca das concepções das educadoras de infância, foram recolhidas as respostas elencadas na Tabela 12.

Tabela 12

*Concepções das educadoras de infância face à consciência fonológica*

Concepções	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A1	2	11,11	7	38,89	0	0	7	38,89	2	11,11
A2	5	27,78	6	33,33	2	11,11	4	22,22	1	5,56
A3	0	0	0	0	0	0	0	0	18	100
A4	17	94,44	1	5,56	0	0	0	0	0	0
A5	0	0	0	0	0	0	5	27,78	13	72,22
A6	0	0	0	0	0	0	0	0	18	100
A7	18	100	0	0	0	0	0	0	0	0
A8	4	22,22	8	44,44	5	27,78	1	5,56	0	0
A9	4	22,22	2	11,11	0	0	12	66,66	0	0
A10	0	0	12	66,66	3	16,67	2	11,11	1	5,56
A11	0	0	7	38,89	8	44,44	3	16,67	0	0
A12	1	5,56	8	44,44	2	11,11	7	38,89	0	0
A13	7	38,89	7	38,89	3	16,67	1	5,56	0	0
A14	0	0	7	38,89	5	27,78	6	33,33	0	0

No que concerne à afirmação 1 (A1), metade das educadoras concorda (38,89%), ou concorda totalmente (11,11%), com a afirmação de que a formação inicial dos educadores de infância preocupa-se com a abordagem ao nível da estimulação da consciência fonológica nas crianças. No entanto, 33,33% discordam desta asserção, sendo que 11,11% discordam totalmente.

Quanto à A2, das educadoras, a maioria discorda (33,33%) ou discorda totalmente (27,78%) com a afirmação de que os educadores de infância estão aptos a utilizar estratégias de estimulação de consciência fonológica. No entanto, 22,22% concordam e 5,56% concordam totalmente, sendo a percentagem de indecisas de 11,11%.

Relativamente à A3, todas as educadoras concordam totalmente com o facto da consciência fonológica dever ser estimulada nos alunos, de forma explícita, por todos os educadores de infância.

No que respeita à A4, todas as educadoras discordam totalmente (94,44%) ou discordam (5,56%) com a afirmação de que todos os alunos desenvolvem a consciência fonológica ao mesmo ritmo.

Relativamente à A5, todas as educadoras concordam totalmente (72,22%), ou concordam (27,78%), com a afirmação de que a consciência fonológica faz parte do desenvolvimento normal da criança.

No que concerne à A6, todas as educadoras concordam totalmente com a asserção de que o desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar influencia a posterior aprendizagem dos processos de leitura e escrita.

Quanto à A7, todas as profissionais discordam totalmente da afirmação que as crianças são prejudicadas com a realização de exercícios de consciência fonológica.

No que diz respeito à A8, 44,44% das inquiridas discordam, sendo que 27,78% não concordam nem discordam de que os educadores de infância estão preparados, de forma eficaz, para ensinar alunos com dificuldades ao nível da consciência fonológica. Contudo, 22,22% discordam totalmente e 5,56% concordam com a mesma.

Relativamente à A9, a grande maioria das educadoras concorda (66,66%) com a afirmação de que, em geral, os educadores de infância utilizam estratégias de estimulação da consciência fonológica. No entanto, 22,22% discordam totalmente, sendo que 11,11% discordam desta afirmação.

No que respeita à A10, a maioria das inquiridas discorda (66,66%) com a afirmação de que os educadores de infância compreendem o conceito de consciência fonológica. No entanto, 16,67% não concordam nem discordam da afirmação e 11,11% concordam com a mesma, havendo 5,56% dos inquiridos a concordar totalmente.

No que concerne à A11, a moda das respostas das educadoras foi de 44,44% de indecisas (não concordam, nem discordam) quanto à afirmação de que os órgãos de gestão escolar estão sensibilizados para a estimulação da consciência fonológica em idade pré-escolar. Seguiram-se a percentagem de educadoras que discorda (38,89%) e que concorda (16,67%) com a mesma.

Em relação à A12, a maioria das educadoras discorda com a afirmação de que os educadores de infância estão aptos a estimular a consciência fonológica específica

de cada aluno (44,44%) e 5,56% discordam totalmente. Contudo, 38,89% das inquiridas concordam, sendo que a percentagem de educadoras que não concorda nem discorda da afirmação é de 11,11%.

Quanto à A13, 38,89% das inquiridas discordam com a afirmação de que os educadores de infância têm conhecimento dos estádios do desenvolvimento da consciência fonológica, sendo que em igual percentagem, se encontram as que discordam totalmente da asserção. Com um menor número de respostas, 16,67% dos educadores está indecisa, sendo que 5,56% concordam com a afirmação.

Por fim, no que concerne à A14, 38,89% das inquiridas discordam com a afirmação de que a maioria dos educadores de infância possuem as competências necessárias para estimular a consciência fonológica, enquanto 33,33% concordam com esta afirmação. Contudo, 27,78% não concordam nem discordam da afirmação.

Na Tabela 13 são apresentados os dados relativos à opinião das educadoras de infância, em relação ao contributo da estimulação do desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar, na posterior aprendizagem da leitura e da escrita. Como se constata, sobressai o número elevado de menções relativas à importância da estimulação da consciência fonológica ao nível da compreensão e discriminação de sons para a aprendizagem da leitura e da escrita (62,07%). Para além disso, é referido que o desenvolvimento da consciência fonológica evitará dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita (24,14%) e que o facto de melhorar a oralidade terá influência na leitura e na escrita (13,79%).

Tabela 13

*Contributos da estimulação da consciência fonológica*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
1- Linguagem verbal oral	Fala	Melhorar a oralidade e, consequentemente, a leitura e a escrita	4	13,79
Subtotal			4	13,79
2- Linguagem compreensiva	Compreensão de sons	A compreensão e discriminação de sons melhora a aprendizagem da leitura e da escrita	18	62,07
Subtotal			18	62,07
3- Desempenho académico	Aumento de competências	Evitar futuras dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita	7	24,14
Subtotal			7	24,14
Total			29	100

Na pergunta seguinte, foi pedido às educadoras de infância que referissem duas mudanças sentidas na sua prática profissional, após a frequência da formação – Brincar com os Sons. A análise de conteúdo dessas respostas é apresentada na Tabela 14, onde se constata que 41,67% das menções remetem para o aumento das atividades realizadas no dia-a-dia; 27,78% referem a aplicação de forma correta das atividades de consciência fonológica e 16,67% (N=6) indicam o aumento do número de estratégias utilizadas. De referir, também, 13,88% de respostas que apontam para a importância na deteção atempada de dificuldades linguísticas.

Tabela 14

*Mudanças sentidas na prática profissional, após a frequência da formação “Brincar com os Sons”*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
1- Atividade profissional	Atividades realizadas	Aumento do número das atividades realizadas	15	41,67
		Aplicação correta das atividades de consciência fonológica	10	27,78
		Aumento do número estratégias de consciência fonológica utilizadas	6	16,67
Subtotal			31	86,12
2- Intervenção Precoce	Prevenção	Deteção atempada de dificuldades linguísticas	5	13,88
Subtotal			5	13,88
Total			36	100

Por fim, os profissionais foram questionados quanto ao que pensam que poderia ser alterado na formação, de modo a ir ao encontro das necessidades sentidas pelos mesmos. As respostas apresentam-se elencadas na Tabela 15.

Tabela 15

*Possíveis alterações na formação “Brincar com os Sons”*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
1- Tempo	Extensão da formação	A formação deveria ser mais extensa	7	38,89
Subtotal			7	38,89
2- Especificidade	Adequação de conteúdos	A formação deveria ser só para idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos	4	22,22
Subtotal			4	22,22
3- Alterações na formação	Possíveis mudanças	Não deveria haver nenhuma mudança na formação	7	38,89
Subtotal			7	38,89
Total			18	100

Como se constata, 38,89% das respostas indicam que a formação deveria ser mais extensa e, com igual percentagem, que a formação está aprovada, referindo que não deveria haver qualquer alteração. É ainda mencionado, em 22,22% das respostas, que a formação deveria ser direcionada apenas para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, uma vez que é a faixa etária mais comum nos jardins-de-infância.

#### **PARTE IV – DISCUSSÃO DOS DADOS**

Depois de realizada a apresentação dos dados obtidos, segue-se a discussão dos mesmos, tendo por referência a revisão da literatura efetuada.

Relativamente à temática principal deste trabalho, a consciência fonológica, que é uma competência metalinguística que permite, de forma consciente, refletir e manipular os sons que compõem a linguagem oral (Rios, 2011), foi possível verificar que a formação contribuiu bastante para o entendimento desta noção, por parte das educadoras de infância. Para além de deixarem de ter um conceito enviesado, onde vários outros conceitos se misturavam (ex. grafia), verificou-se que, após a formação, todas tinham a perceção de que compreendiam na perfeição, sendo capazes de referir a totalidade dos parâmetros inerentes ao mesmo.

Todas as profissionais afirmam utilizar atividades no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças. Contudo, verifica-se que, apesar de todas as educadoras afirmarem utilizar atividades de consciência fonológica com os seus alunos nos dois questionários, é de realçar que se passou de 57 para 181 respostas dadas no momento após a formação, o que mostra um aumento de mais de 200% nesta área. Enquanto no questionário I houve 17 tipos de atividades no âmbito da estimulação da consciência fonológica que não foram enunciadas, depois da implementação do programa “Brincar com os Sons” só 6 não foram mencionadas: produção de frases com igual número de palavras; identificação de palavras com igual sílaba final; reconstrução silábica; inversão de sílabas; reconstrução fonémica; e substituição de fonemas.

Constata-se, mais uma vez, que a formação proporcionada contribuiu para a compreensão mais aproximada e correta do conceito de consciência fonológica, uma vez que deixaram de haver respostas não diretamente relacionadas com consciência fonológica, como “canções”, “poemas”, lengalengas”, “onomatopeias”, “jogo simbólico”, “palavras homófonas” e provérbios”. Assim, uma das ilações que pode ser retirada, no momento após a formação, é o facto de todas as profissionais começarem a utilizar atividades enquadradas dentro do que é definido pela fundamentação teórica, inerente ao programa de desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, as OCEPE referentes a 1997 referem que a poesia, as adivinhas e lengalengas são atividades que devem ser trabalhadas na educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

Ao nível das dificuldades sentidas na implementação de atividades de consciência fonológica com os alunos, verificou-se que algumas profissionais referiram a falta de formação na área, impossibilitando-as de desenvolver estratégias e

atividades diversificadas na sua atuação profissional. Este facto pode ser consequência da inexistência ou, pelo menos, da pouca profundidade com que o conceito de consciência fonológica é abordado ao nível da formação de base dos educadores de infância, tanto no que respeita à teoria como à prática. Para além disso, depreende-se, que o facto de terem frequentado o programa “Brincar com os Sons” diminuiu a perceção de dificuldades sentidas neste parâmetro, em pelo menos 4 educadoras-de-infância, contribuindo para a sua perceção de conhecimento nesta área.

No que respeita ao facto de os educadores de infância terem conhecimento dos estádios do desenvolvimento da consciência fonológica, verifica-se uma consciencialização clara, por parte das educadoras de infância, no momento após a formação, das suas limitações no que diz respeito ao conhecimento das várias etapas de desenvolvimento da consciência fonológica. O facto de sentirem que não têm o conhecimento necessário nesta área, reflete as possíveis dificuldades posteriores em utilizar as estratégias e as atividades mais adequadas durante o seu trabalho.

Contudo, analisando as perceções das educadoras de infância, fica demonstrado que, no fim da formação, as profissionais responderam com maior frequência que discordavam do facto de a formação inicial dos educadores de infância se preocupar com a abordagem ao nível da estimulação da consciência fonológica das crianças. Depreende-se, assim, que passaram a ter maior consciência da fragilidade das suas formações iniciais no que respeita ao ensino de competências a desenvolver no âmbito da consciência fonológica. Houve uma perceção clara, no final da formação, de que os educadores de infância não estão preparados, de forma eficaz, para ensinar crianças com dificuldades ao nível da consciência fonológica. Mais uma vez, este fator pode estar relacionado com a aprendizagem, por parte das educadoras de infância, de novas estratégias, atividades e tarefas ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica, o que fez com que a perceção das mesmas fosse menos positiva em relação à sua preparação inicial a este nível.

As educadoras de infância são unânimes ao referirem que não têm conhecimento de programas de estimulação de consciência fonológica direcionados para educadores de infância, verificando-se que nenhuma das profissionais tinha contactado com os mesmos. Este facto está aparentemente relacionado com a inexistência de programas organizados, direcionados para esta área de intervenção. Apesar de já se ter verificado, ao longo da revisão da literatura, em vários estudos científicos, nacionais e internacionais, que o desenvolvimento da consciência

fonológica está intimamente relacionado com a posterior aprendizagem da leitura e da escrita, é certo que só desde há muito pouco tempo é que se começou a operacionalizar como se poderia passar da teoria para um programa aferido à língua portuguesa. Deste modo, sendo que as OCEPE existentes na altura da formação “Brincar com os Sons” não referenciavam, de forma clara, o conceito de “consciência fonológica”, e tendo o programa original sido realizado por uma terapeuta da fala em 2011, são justificáveis as respostas a esta pergunta.

Ao analisar os dados, verificou-se que estes profissionais consideravam, antes da formação, não estarem aptos a utilizar estratégias de estimulação de consciência fonológica, verificando-se, no final da formação “Brincar com os Sons”, que as suas conceções em relação a este fator se alteraram completamente. Este facto pode estar relacionado com a aprendizagem de novas e mais diversificadas estratégias de estimulação de consciência fonológica. Através das suas respostas, ficou também evidente que, no final da formação, todas as educadoras ficaram conscientes da grande importância de estimular a consciência fonológica nas suas crianças, de forma explícita.

A frequência desta formação serviu, ainda, para que houvesse mais profissionais a acreditar que todos os alunos desenvolvem a consciência fonológica de acordo com os seus padrões de desenvolvimento, não tendo todas o mesmo ritmo de evolução. Este fator pode estar relacionado com a apresentação teórica, durante a formação, acerca das várias etapas de desenvolvimento da consciência fonológica, tendo ficado explícito que crianças da mesma idade podem não ter idênticas competências desenvolvidas (Sim-Sim, 1998). Constata-se, ainda, que esta formação contribuiu para uma mais clara compreensão de que a consciência fonológica faz parte do desenvolvimento normal de cada criança.

Ficou evidenciado, também, que no momento após a formação, todas as profissionais tinham como hipótese válida o facto de as crianças não serem prejudicadas com a realização de exercícios de consciência fonológica. Realça-se o facto positivo de que nenhuma das respostas está em consonância com esta afirmação, em qualquer das duas fases.

Em relação ao papel dos órgãos de gestão escolar quanto à sua eventual sensibilidade para a estimulação da consciência fonológica em idade pré-escolar, os resultados apontam para uma maior compreensão dos profissionais para estas questões, uma vez que passaram a acreditar que estas pessoas ainda teriam um grande caminho a percorrer até haver um plano bem definido e que vá ao encontro

das necessidades específicas de cada um dos alunos. No entanto, verificou-se que quase metade dos participantes se manifestou indeciso quanto a esta questão, tanto no momento anterior como no momento posterior à formação. Assim, ainda existe um longo caminho a percorrer até que haja uma percepção de que os órgãos escolares estão efetivamente sensibilizados para estas questões.

Compreendida a importância da estimulação do desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar, foi mais fácil para as educadoras de infância perceberem a fulcral importância desta competência na posterior aprendizagem dos processos de leitura e de escrita, tal como é defendido por vários estudos nacionais e internacionais na área. Este facto tornou-as ainda mais conscientes da relevância da sua profissão junto das crianças, sendo um dos pilares mais importantes na prevenção futura de dificuldades de aprendizagem, tanto ao nível da leitura como da escrita. Sendo assim, os profissionais poderão estar mais preparados para evitarem futuros possíveis problemas ao nível emocional, social, académico e, até mesmo, ao nível da funcionalidade comunicativa e da qualidade de vida dos alunos.

Foi notório, com a realização desta formação e com a aplicação dos questionários, que as educadoras de infância têm um grande interesse e motivação pela aprendizagem de novos conhecimentos que os possam enriquecer a nível profissional, conseguindo melhorar as suas práticas pedagógicas para, assim, poderem dar uma melhor resposta às necessidades sentidas pelas crianças. Destacase, ainda, a necessidade verificada ao quererem compreender a real importância do desenvolvimento da consciência fonológica nos posteriores processos de aprendizagem da leitura e da escrita, o que mostra conhecimento prévio acerca desta temática. Este é outro dos fatores que poderá contribuir para que formações como esta ou, ao nível das suas formações de base, se traduzam numa mais eficaz implementação de atividades de consciência fonológica em idade pré-escolar.

Em relação às mudanças sentidas pelas educadoras, no momento após a formação “Brincar com os Sons”, constatou-se que começaram a implementar um maior número de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica no seu quotidiano, começaram a aplicar de forma correta as atividades de consciência fonológica e que aumentaram o número de estratégias utilizadas. Começou a ser dada, também, uma maior importância à deteção atempada de dificuldades linguísticas. Estes resultados sugerem que a formação contribuiu de forma bastante positiva para a melhoria das competências profissionais de todas as educadoras de

infância que participaram na investigação, tanto ao nível da quantidade e das estratégias utilizadas ao nível da estimulação do desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, aliado ao facto de também terem um conhecimento explícito do desenvolvimento da consciência fonológica, permite que estas profissionais consigam detetar atempadamente, e de forma mais eficaz, possíveis dificuldades linguísticas e, deste modo, promover a prevenção e intervenção precoce destas crianças.

Por fim, relativamente à formação “Brincar com os Sons”, as profissionais envolvidas realçaram a importância de esta ser mais extensa, ser direccionada apenas para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, uma vez que é a faixa etária mais comum nos jardins-de-infância, sendo que praticamente metade da amostra aprovou a formação recebida, referindo que não deveria haver qualquer alteração. Estes resultados demonstram, mais uma vez, a motivação e o interesse sentido por parte das educadoras em adquirir mais conhecimentos nesta área, de forma a poderem melhorar as suas práticas profissionais e, desta forma, conseguirem ir ao encontro das necessidades de cada criança, prevenindo, ao mesmo tempo, possíveis futuros casos de dificuldades tanto ao nível das competências de leitura e de escrita.

## **CONCLUSÃO**

As crianças em idade pré-escolar centram-se, principalmente, no significado das palavras e/ou mensagens que transmitem e que ouvem. Como é do conhecimento geral, pedir-lhes que prestem atenção à parte sonora das palavras pode ser uma tarefa especialmente difícil. Contudo, é nesta idade que começam a desenvolver a sensibilidade à fonologia da linguagem oral, devendo, por esse mesmo motivo, ser essa a fase preferencial para começar a estimulação deste tipo de competências que, numa fase posterior, estarão na base das competências fonológicas mais específicas, fulcrais na ulterior aprendizagem da leitura e, também, da escrita (Rios, 2011).

O trabalho de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica preceitua, indubitavelmente, a realização diária, consistente e sistemática de exercícios promotores desta competência, de forma a ajudar na indução, instalação, consolidação e, por fim, automatização da consciência metafonológica, como é preconizado por diversos autores.

Sabendo-se que muitas crianças ingressam na escola com as competências de consciência fonológica pouco desenvolvidas, e que estas são fulcrais para a aquisição e aprendizagem das competências de leitura e da escrita, é imprescindível que, quer os educadores de infância, quer os professores que irão ensinar a escrever e a ler, desenvolvam atividades visando a promoção da consciência fonológica (Lopes, 2006; Viana, 2002; Martins & Niza, 1998).

Compreende-se, pois, que é importante que educadores de infância e professores sejam conhecedores dos principais marcos e etapas deste desenvolvimento, a fim de poderem mobilizar as estratégias pedagógicas mais eficazes para compensar as dificuldades de muitas das crianças e estimular competências naquelas que se encontram dentro dos padrões normativos. Torna-se também evidente a necessidade destes profissionais terem conhecimento acerca do desenvolvimento das competências fonológicas, bem como das estratégias mais eficazes na sua estimulação, de forma obrigatória, no decorrer da sua formação inicial, com o objetivo de ir ao encontro das necessidades de todas as crianças (Rios, 2011).

A deteção atempada destas dificuldades ao nível da consciência fonológica é muito importante, uma vez que o cérebro de crianças mais novas tem maior capacidade de reprogramação neuronal. Pretende-se, através de planos de prevenção e da realização frequente de exercícios de estimulação de consciência fonológica, diminuir futuros casos de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da

escrita, que poderá, posteriormente, desmotivá-las em todo o currículo escolar, diminuindo, conseqüentemente, o número de crianças com NEE.

Para além disso, muitos dos alunos que revelam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, insucesso escolar de forma repetida, têm forte desmotivação relativamente ao estudo e problemas de comportamento. Se um aluno tiver dificuldades na compreensão do que lê, vai ter dificuldades na aprendizagem, desmotivando mais facilmente, ou incorrendo em comportamentos problemáticos, desenvolvendo, assim, uma imagem negativa da escola e do estudo e, também, de si enquanto estudante.

Neste último momento de reflexão, dedicado às conclusões resultantes da apresentação e análise dos resultados do estudo, bem como do projeto de investigação-ação implementado, torna-se relevante discutir os resultados da investigação face à questão de partida formulada: “Qual o contributo de um programa de estimulação de consciência fonológica nas perceções e práticas de educadores de infância de um grande agrupamento de escolas do concelho Viseu?”.

Antes de mais, é importante realçar que, aquando da apresentação desta formação, as educadoras participantes neste estudo tinham como orientações para o exercício da sua profissão as OCEPE em vigor, de 1997, que não davam muita ênfase à consciência fonológica, apesar de abordarem o benefício do desenvolvimento da linguagem na aprendizagem posterior da leitura e da escrita, em crianças do jardim-de-infância. Num momento posterior à formação, em julho de 2016, foram editadas as novas OCEPE que abordam a consciência fonológica a nível teórico, apesar de apresentarem poucas propostas a nível de realização e estratégias a serem utilizadas.

Apesar de nenhuma das educadoras inquiridas ter dado a definição completa de consciência fonológica antes da formação “Brincar com os Sons”, verificou-se que elas utilizavam atividades/tarefas no seu quotidiano de desenvolvimento da referida área. No entanto, não utilizavam atividades diversificadas que incluíssem todos os tipos de consciência fonológica (consciência de palavra, de sílaba, intrassilábica e fonémica), nem utilizavam as estratégias mais específicas para o seu adequado desenvolvimento. Para além disso, verificou-se que algumas educadoras, na primeira fase da inquirição, responderam que sentiam dificuldades em implementar atividades de consciência fonológica com as crianças, devido à falta de formação na área. No momento após a formação, todas as educadoras responderam corretamente quando lhes foi pedida uma definição de consciência fonológica, afirmando que passaram a utilizar um conjunto de atividades mais variado, onde passaram a constar todos os

tipos de consciência fonológica e onde passou a ser mais fácil aplicar as estratégias aprendidas. Assim, a comparação destes dados aponta para uma clara evolução nestas áreas, a nível teórico e prático, que teve repercussões nas suas práticas profissionais.

Constatou-se, também, que após a formação “Brincar com os Sons”, as educadoras de infância passaram a ter maior consciência da fragilidade das suas formações iniciais no que respeita ao ensino de competências a desenvolver no âmbito da consciência fonológica. Para além disso, o facto de tomarem consciência das várias fases de desenvolvimento desta competência metalinguística, permitiu-lhes compreender a importância fulcral da consciência fonológica das crianças, que deve ser estimulada, de forma explícita e diferenciada, dependendo das capacidades e competências de cada uma. Deste modo, aliado ao facto de também terem um conhecimento explícito do desenvolvimento da consciência fonológica, permite que estas profissionais consigam detetar atempadamente, e de forma mais eficaz, possíveis dificuldades linguísticas e, deste modo, promover a prevenção e intervenção precoce destas crianças.

Houve, ainda, uma percepção clara, após a formação, de que o desenvolvimento das competências de consciência fonológica irá promover, no futuro, a aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de não ter havido respostas incorretas em nenhum dos questionários (I e II), a realidade é que se verificou um aumento, na segunda fase de inquirição (pós-teste), de respostas que indicam que a compreensão e discriminação de sons melhora a aprendizagem da leitura e da escrita, em conformidade com a revisão da literatura. Este facto revela a sensibilização prévia das educadoras de infância da amostra, o que contribui para a redução posterior de dificuldades no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita.

Denota-se, também, o grande interesse das educadoras de infância pela aprendizagem de novos conhecimentos que as possam enriquecer a nível profissional, colmatando as lacunas sentidas, de forma a conseguirem melhorar as suas práticas pedagógicas para, assim, poderem dar uma melhor resposta às necessidades sentidas pelos alunos.

Outra das conclusões deste estudo diz respeito à motivação e ao interesse sentidos por parte destas profissionais em adquirir mais conhecimentos nesta área específica, uma vez que avaliaram positivamente a formação e, inclusive, alguma referiram que a formação deveria ser mais extensa.

Mais se ressalva que todos os profissionais consideraram, durante a formação, estar conscientes da importância de um trabalho realizado em equipa, efetuado de forma interdisciplinar, de forma a ir ao encontro de todas as necessidades das crianças, encarando cada uma como um todo e, assim, contribuir para melhorar a funcionalidade comunicativa e, conseqüentemente, a qualidade de vida das mesmas. Para além da partilha de conhecimentos entre terapeutas da fala e educadores de infância, como aconteceu neste estudo, é importante que todos os profissionais e famílias envolvidos na educação das crianças partilhem saberes e conhecimentos de forma que todos juntos consigam estimular, da forma mais eficaz possível, todas as áreas do desenvolvimento da criança que contribuirão para o seu sucesso escolar e, no futuro, para uma maior inclusão social

Por fim, e porque nenhum estudo é perfeito, importa referir algumas limitações. A primeira centra-se no facto de apenas ter como amostra educadores de infância de um agrupamento do concelho de Viseu. Em trabalhos futuros seria pertinente que fossem abrangidos um maior número destes profissionais, englobando vários agrupamentos de escolas do distrito de Viseu e, também, a nível nacional, permitindo, desta forma, ter uma perspetiva mais global e abrangente. Outra limitação diz respeito à utilização do inquérito por questionário, com algumas respostas fechadas, uma técnica de recolha de dados que impediu que fosse explorado com mais pormenor algumas questões intrínsecas à investigação.

Como sugestão para futuros estudos, seria importante que fossem analisados os programas curriculares na formação de educadores de infância, das várias instituições de ensino superior, a nível nacional, para que se pudesse verificar o grau de importância dada à estimulação da consciência fonológica. Seria pertinente, também, promover a aplicação desta formação, ou de outras dentro do mesmo âmbito, tanto a educadores de infância como a professores do 1.ºCEB, de forma a confrontar e comparar resultados, antes e após a atividade formativa e, assim, ser possível obter um maior leque de conclusões, para que se possam implementar as mudanças e reformulações necessárias na formação destes profissionais.

Para além disso, seria importante que tanto terapeutas da fala como outros profissionais qualificados nesta área desenvolvessem novos programas de estimulação de consciência fonológica, de forma a facilitar o trabalho multidisciplinar com crianças desta faixa etária, uma vez que nenhuma das educadoras tinha conhecimento de programas de estimulação do desenvolvimento de consciência fonológica, antes de assistirem a esta mesma formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, I. (2008). *Consciência fonémica em alunos do 2.º ano de escolaridade de duas escolas do concelho de Olhão* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Algarve, Faro.
- Alves, J. (2012). *Uma análise custo-benefício da intervenção do terapeuta da fala em alunos com necessidades educativas especiais em contexto escolar* (Tese de Mestrado não publicada). Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho, Braga.
- Alves, D., & Lação, M. C. (2010). Questões de validade e de fidelidade associadas a avaliação da consciência intrassilábica. In M.J. Freitas & I. Duarte (Eds), *Avaliação da consciência linguística: Aspectos fonológicos e sintáticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bernstein, D., & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children*. USA: Macmillan Publishing Company.
- Bloom, P. (1990). *Semantic structure and language development*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Borg, W.R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction*. London: Longman.
- Britto, D., Castro, C., Gouvêa, F., & Silveira, O. (2006). A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 11, 142-50.
- Capellini, S., Padula, N., Santos, L., Lourenceti, M., & Ribeiro, L. (2007). Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. *Revista Pró-Fono*, 19, 374-380.
- Capovilla, A., Dias, N., & Montiel, J. (2007). Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Revista Psico-USF*, 12, 55-64.

- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (2011). *A Escrita como objecto escolar: Contributo para a sua reconfiguração*. Porto: Universidade do Porto, Editorial.
- Cervera, J. F. (2001). Evaluación e intervención en niños trastornos fonológicos y riesgo de dificultad de aprendizaje de la lectura y escritura. *Cuadernos de Audición y Lenguaje*, 1, 1-41.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Um enfoque cognitivo-lectura, escritura, matemáticas*. Archidona: Ediciones Aljibe, S.L.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Revista Inovação*, 9, 151-163.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Dambrowski, A., Martins, C., & Theodoro, J., (2008). Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista CEFAC*, 10, 175-181.
- Ferraz, I., Pocinho, M., & Fernandes, T. (2011). O treino da consciência fonológica em crianças com problemas da linguagem e da fala. *Revista Portuguesa de Dificuldades de aprendizagem*, 1, 1-19.
- Flavell, J. H. (1981). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P (1997). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. J. (1993). Sílabas e desenvolvimento fonológico: Questões Preliminares. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 10, 97-108.
- Freitas, M. J. (1997). *Aquisição da estrutura silábica do português europeu* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Freitas, M. J., & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o ensino do Português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Atlas.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: Guilford Press.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement metalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gorrie, B., & Parkinson, E. (1995). *Phonological awareness procedure*. Ponteland: Stass.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Karpova, A. (1995). *Personality and individual style*. Riga: Zvaigzne ABC.
- Kirk, S., & Gallagher, J. (2000). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Lara, E. (2001). *Transtorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lopes, J. A. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve da pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Martins, M. A., & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1, 49-63.

- Martins, M. A., & Valente, F. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1, 193-212.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M. H., & Andrade, E. (2000). *The phonology of portuguese*. Oxford: Oxford University Press.
- Mateus, M., & Freitas, M. (2005). *Fonética e fonologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2003). *Comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas da linguagem em meio escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira (Eds), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.137-156). Porto. Porto Editora.
- Nogueira, F. (2012). *Formação cívica e formação de professores: Limites e potencialidades* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- O'Connor, R., Fulmer, D., Harty, K., & Bell, K. M. (2005). Layers of reading intervention in kindergarten through third grade: changes in teaching and student outcomes. *J learn disabil*, 38, 440-455.

- Papandropolou, I., & Sinclair (1974). What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human Development*, 17, 241-258.
- Pardal, L., & Lopes, E.S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- 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*, 17, 175-184.
- Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: PsicoSoma.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Serry, T., Rose, M., & Liamputtong, P. (2008). Oral language predictors for the at the risk reader: a review. *International Journal Speech-Language Pathology*, 10, 392-403.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1, 187-191.
- Sim-Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Revista portuguesa de formação de professores*, 1, 97-105.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2008). Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the early literacy skills of preschoolers with specific language impairment. *Early Education and Development*, 19, 68-88.
- Torgesen, J. (2000). *A basic guide to understanding assessing and teaching phonological awareness*. Texas: Pro-Ed.
- Tunmer, W.E., & Rohl, M. (1991). *Phonological awareness and reading acquisition*. New York: Springer.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Veloso, J. M. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico. Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do português europeu*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Viana, F. L. (1998). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação de teste de identificação de competências linguísticas* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Viana, F. L. (2002). Analisar a língua para aprender a ler: A consciência (meta)linguística e a aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1, 23-42.
- Viana, F.L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vigotsky, L. S. (1977). *Pensamento da linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- Warnock, M. (1978). *Special education needs: Report of committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

## **ANEXOS**

## Anexo A – Questionário I



### Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação

*Mestrado em Educação Especial, Especialização Domínio Cognitivo e Motor*

#### Questionário aos Educadores de Infância I

Este questionário insere-se no âmbito do projeto final do curso de Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo-motor da Escola Superior de Educação de Viseu, subordinado ao tema “Brincar com os Sons: programa de estimulação de consciência fonológica”, com o objetivo de analisar o contributo da implementação de um programa de consciência fonológica em educadores de infância.

O seu empenho é fundamental, pelo que se agradece desde já a sua valiosa colaboração. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião sincera.

Tenha em atenção que o questionário é anónimo e que os dados fornecidos são confidenciais nos termos da Lei nº 67/98, de 26 de outubro, destinando-se apenas a fins académicos.

Pedimos que, após ter terminado o preenchimento do questionário, introduza dentro do envelope anexo que, depois de devidamente fechado, será entregue ao investigador.

#### 1ª PARTE: FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Por favor, complete o questionário, assinalando com um X a sua resposta ou especificando quando solicitado.

1. **Idade** \_\_\_\_\_ (anos)

2. **Habilitação Académica**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

3. **Tempo de serviço** \_\_\_\_\_ (anos)

4. **Tem formação na área da Educação Especial?**

Sim

Não

a) Se respondeu Sim, como a adquiriu? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Formação Inicial

Curso de Formação Contínua

Curso de Formação Especializada

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**5. Tem formação na área da consciência fonológica?**

Sim

Não

a) Se respondeu Sim, como a adquiriu? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Formação Inicial

Curso de Formação Contínua

Curso de Formação Especializada

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**2ª PARTE: CONHECIMENTOS E PRÁTICAS**

**1. O que entende por consciência fonológica?**

---

---

---

---

---

**2. Na sua atividade profissional utiliza atividades no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica das crianças?**

Sim

Não

**2.1. Se respondeu Sim, que atividades costuma utilizar?**

---

---

---

---

---

**3. Sente dificuldade em implementar atividades de consciência fonológica com os alunos?**

Sim

Não

3.1. Se respondeu Sim, quais são as principais dificuldades sentidas?

---

---

---

**4. Tem conhecimento de algum programa de estimulação de consciência fonológica direcionado para educadores de infância?**

Sim

Não

4.1. Se respondeu Sim refira qual:

---

### 3ª PARTE: CONCEÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Refira em que medida concorda com cada uma das afirmações, tendo em conta a escala seguinte:  
**1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Não concordo nem discordo 4 – Concordo 5 – Concordo totalmente**

Conceções	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A formação inicial dos educadores de infância preocupa-se com a abordagem ao nível da estimulação da consciência fonológica nas crianças.					
Os educadores de infância estão aptos a utilizar estratégias de estimulação de consciência fonológica.					
A consciência fonológica deve ser estimulada nos alunos, de forma explícita, por todos os educadores de infância.					
Todos os alunos desenvolvem a consciência fonológica ao mesmo ritmo.					
A consciência fonológica faz parte do desenvolvimento normal da criança.					
O desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar influencia a posterior aprendizagem dos processos de leitura e escrita.					
As crianças são prejudicadas com a realização de exercícios de consciência fonológica.					
Os educadores de infância estão preparados, de forma eficaz, para ensinar alunos com dificuldades ao nível da consciência fonológica.					
Em geral, os educadores de infância utilizam estratégias de estimulação da consciência fonológica.					
Em geral, os educadores de infância compreendem o conceito de consciência fonológica.					
Os órgãos de gestão escolar estão sensibilizados para a estimulação da consciência fonológica em idade pré-escolar.					
Os educadores de infância estão aptos a estimular a consciência fonológica específica de cada aluno.					
Os educadores de infância têm conhecimento dos estádios do desenvolvimento da consciência fonológica.					
A maioria dos educadores de infância possui as competências necessárias para estimular a consciência fonológica.					

1. No seu caso, refira dois fatores que o(a) levaram a frequentar um programa de estimulação de consciência fonológica em crianças.

---

---

---

---

---

---

2. Na sua opinião, indique em que medida a estimulação do desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar pode contribuir, ou não, para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

---

---

---

---

---

---

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

Muito obrigado pela sua colaboração

David Almeida

## Anexo B – Questionário II



**Instituto Politécnico de Viseu**

**Escola Superior de Educação**

*Mestrado em Educação Especial, Especialização Domínio Cognitivo e Motor*

### Questionário aos Educadores de Infância II

Este questionário insere-se no âmbito do projeto final do curso de Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo-motor, da Escola Superior de Educação de Viseu, subordinado ao tema “Brincar com os Sons: programa de estimulação de consciência fonológica”, com o objetivo de analisar o contributo da frequência de um programa de consciência fonológica em educadores de infância.

O seu empenho é fundamental, pelo que se agradece desde já a sua valiosa colaboração. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião sincera.

Tenha em atenção que o questionário é anónimo e que os dados fornecidos são confidenciais nos termos da Lei nº 67/98, de 26 de outubro, destinando-se apenas a fins académicos.

Pedimos que, após ter terminado o preenchimento do questionário, o introduza dentro do envelope anexo que, depois de devidamente fechado, será entregue ao investigador.

### 1ª PARTE: FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Por favor, complete o questionário, assinalando com um X a sua resposta ou especificando quando solicitado.

6. Idade \_\_\_\_\_(anos)

7. **Habilitação Académica**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

8. **Tempo de serviço**\_\_\_\_\_ (anos)

9. **Tem formação na área da Educação Especial?**

Sim

Não

b) Se respondeu Sim, como a adquiriu? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Formação Inicial

Curso de Formação Contínua

Curso de Formação Especializada

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**10. Tem formação na área da consciência fonológica?**

Sim

Não

b) Se respondeu Sim, como a adquiriu? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Formação Inicial

Curso de Formação Contínua

Curso de Formação Especializado

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**2ª PARTE: CONHECIMENTOS E PRÁTICAS**

**5. O que entende por consciência fonológica?**

---

---

---

---

---

**6. Na sua atividade profissional utiliza atividades no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica das crianças?**

Sim

Não

**6.1. Se respondeu Sim, que atividades costuma utilizar?**

---

---

---

---

---

**7. Sente dificuldade em implementar atividades de consciência fonológica com os alunos?**

Sim

Não

7.1. Se respondeu Sim, quais são as principais dificuldades sentidas?

---

---

---

**8. No seu caso, refira qual o contributo da frequência de formações como esta, por parte de educadores de infância, no decorrer da sua formação profissional.**

---

---

---

---

---

### 3ª PARTE: CONCEÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Refira em que medida concorda com cada uma das afirmações, tendo em conta a escala seguinte:  
**1** – Discordo totalmente **2** – Discordo **3** – Não concordo nem discordo **4** – Concordo **5** – Concordo totalmente

Conceções	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A formação inicial dos educadores de infância preocupa-se com a abordagem ao nível da estimulação da consciência fonológica nas crianças.					
Os educadores de infância estão aptos a utilizar estratégias de estimulação de consciência fonológica.					
A consciência fonológica deve ser estimulada nos alunos, de forma explícita, por todos os educadores de infância.					
Todos os alunos desenvolvem a consciência fonológica ao mesmo ritmo.					
A consciência fonológica faz parte do desenvolvimento normal da criança.					
O desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar influencia a posterior aprendizagem dos processos de leitura e escrita.					
As crianças são prejudicadas com a realização de exercícios de consciência fonológica.					
Os educadores de infância estão preparados, de forma eficaz, para ensinar alunos com dificuldades ao nível da consciência fonológica.					
Em geral, os educadores de infância utilizam estratégias de estimulação da consciência fonológica.					
Em geral, os educadores de infância compreendem o conceito de consciência fonológica.					
Os órgãos de gestão escolar estão sensibilizados para a estimulação da consciência fonológica em idade pré-escolar.					
Os educadores de infância estão aptos a estimular a consciência fonológica específica de cada aluno.					
Os educadores de infância têm conhecimento dos estádios do desenvolvimento da consciência fonológica.					
A maioria dos educadores de infância possui as competências necessárias para estimular a consciência fonológica.					

1. Na sua opinião, indique em que medida a estimulação do desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar pode contribuir, ou não, para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

---

---

---

---

---

2. No seu caso, refira pelo menos duas mudanças sentidas na sua prática profissional, após a frequência da formação “Brincar com os Sons”.

---

---

---

---

---

3. No seu caso, o que pensa que poderia ser alterado na formação “Brincar com os Sons”, de modo a ir mais ao encontro das necessidades sentidas pelos educadores de infância?

---

---

---

---

---

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

Muito obrigado pela sua colaboração,

David Almeida

## Anexo C – Pedido de autorização e validação científica

David Almeida <david.estsp@gmail.com>  
para anacatarina.ri. ▾

25/01 ☆ ↶ ▾

Boa tarde Doutora Catarina Rios,

Chamo-me David Almeida, sou Terapeuta da Fala e encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Especial - domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Tive o grato prazer de a conhecer numa aula que lecionou no curso de Pós Graduação de Perturbações da Linguagem na Infância, na Associação Central de Psicologia, em Coimbra.

Estou neste momento a realizar a dissertação final de mestrado, tendo como principal objetivo verificar qual o contributo da implementação de um programa de consciência fonológica, direcionado a Educadores de Infância, dada a relevância da atuação destes profissionais no desenvolvimento de competências fonológicas que estão na base da aprendizagem da leitura e escrita.

Como tal, pensei no programa que desenvolveu: "Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica", que gostaria de utilizar no meu estudo, para organizar a formação dos Educadores de Infância, tendo, para isso, de o adaptar, sem nunca deixar de lado a teoria que lhe dá origem.

Para verificar as mudanças de conceções destes mesmos profissionais, será aplicado um questionário antes e outro após a implementação do referido programa.

Por este motivo, venho solicitar a sua autorização para adaptar o seu programa (fazendo sempre referência ao mesmo durante a formação e ao longo do trabalho), bem como pedir-lhe se poderia validar, em termos científicos, a formação, depois de lhe enviar a proposta, uma vez que é a autora do referido programa.

Muito obrigado pela sua atenção,

...



Catarina Rios <anacatarina.rios@gmail.com>  
para mim ▾

1/03 ☆ ↶ ▾

Olá David, bom dia

Como está? Já estive a ver toda a documentação que me enviou e parece-me tudo muito bem. Não tenho sugestões nem questões a fazer.

Estou disponível para alguma dúvida que entretanto possa surgir no decorrer do seu trabalho.

Gostava de ir tendo o feedback das suas sessões de trabalho.

Boa sorte.

Cumprimentos

...

## Anexo D - Autorização da Direção Geral da Educação

Exmo.(a) Senhor(a) David Emanuel Rodrigues de Almeida

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas [REDACTED], em Viseu, do ensino público, a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Observando-se o disposto legal, exige-se a garantia de anonimato dos visados (não identificar ou tornar identificável). Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

c) Dada a finalidade do estudo que foi apresentada, a recolha de dados sociodemográficos dos inquiridos não deve ser excessiva, (ex: situação profissional), devendo os mesmos ser revistos uma vez que não nos parece relevarem para o cumprimento dos objetivos do estudo.

d) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar e junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

## Anexo E - Autorização do Agrupamento de Escolas



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
Direção de Serviços da Região Centro  
Agrupamento de Escolas [REDACTED], Viseu

Cont. n.º [REDACTED]  
Escola Sede: ESCOLA BÁSICA [REDACTED]

### DECLARAÇÃO

[REDACTED] Diretora do Agrupamento de Escolas [REDACTED] Viseu, declara que autoriza David Emanuel Rodrigues de Almeida, portador do Cartão do Cidadão nº 13398919 4ZY1, aluno do Curso de Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Viseu, a implementar um programa de investigação com as docentes do Ensino Pré-Escolar, no Agrupamento de Escolas [REDACTED], Viseu no ano escolar 2015/2016, no âmbito do projeto intitulado "Programa de Estimulação de Consciência Fonológica".

Mais se declara que a presente autorização foi precedida pela aprovação da MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com nº de registo 0526600001, com a designação "Questionário aos Educadores de Infância I e Questionário aos Educadores de Infância II."

Mais se exige a garantia do anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, tornando-se **obrigatória a entrega das autorizações escritas com o consentimento** informado e esclarecido do(s) titular(es) dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

Viseu, 28 de março de 2016.

A Diretora,  


## **Anexo F – Consentimento informado**

### **Consentimento Informado**

*Por favor, leia com atenção a informação seguinte. Se não entender algum aspeto deste documento ou achar que algo está incorreto, por favor solicite mais informações. Se concordar com tudo o que lhe foi exposto, queira assinar este documento.*

A presente formação tem como objetivo principal analisar o contributo de um programa de estimulação de consciência fonológica em educadores de infância, sendo elaborada no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, orientado pela Professora Doutora Ana Cardoso.

Para a referida investigação será necessário aplicar dois breves questionários. Sublinha-se que foi solicitado, por ofício, ao Diretor do Agrupamento de Escolas a devida autorização para a aplicação dos respetivos instrumentos de avaliação, após a autorização da Direção Geral de Educação (DGE).

Trata-se de questionários, que tomarão aproximadamente quinze minutos do seu tempo. A sua participação é absolutamente voluntária e anónima, podendo a qualquer momento, sem prejuízo, interromper a sua participação. Os dados recolhidos serão unicamente utilizados no âmbito deste estudo e poderão ser consultados, após tratamento dos mesmos, por si, sempre que manifeste essa vontade.

Agradecendo desde já a sua disponibilidade e participação.

David Almeida \_\_\_\_\_

*Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.*

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Anexo G – Certificado da formação “Brincar com os Sons”

### CERTIFICADO

Certifica-se que \_\_\_\_\_ participou na formação “**Brincar com os sons – Desenvolvimento e Estratégias de Consciência Fonológica**”, ministrada pelo Terapeuta da Fala David Almeida, mestrando do curso de Educação Especial – domínio cognitivo e motor, na Escola Superior de Educação de Viseu, realizada nos dias 4 e 11 de abril e 2 e 9 de maio de 2016, perfazendo um total de 4 horas, na \_\_\_\_\_ pertencente ao Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(O Presidente da ESE de Viseu)

**Anexo H - Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica “Brincar com os Sons”**

## Anexo I – Plano da Sessão “Brincar com os Sons” n.º1

Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Avaliação	Duração
<b>1. A linguagem Oral</b>	1.1. Compreender os conceitos de comunicação, linguagem oral e fala; 1.2. Compreender a definição de consciência fonológica; 1.3. Conhecer o desenvolvimento normativo da consciência fonológica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de um power point em suporte digital na apresentação da formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação do Questionário I.</li> <li>• Observação naturalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 hora</li> </ul>
<b>2. Importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita</b>	2.1. Reconhecer as competências inerentes à aprendizagem das competências de leitura e escrita; 2.2. Reconhecer a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita; 2.3. Compreender a importância da prevenção precoce, ao nível da deteção atempada de dificuldades no desenvolvimento da consciência fonológica; 2.4. Reconhecer a importância do trabalho em equipa em todo o processo de desenvolvimento da consciência fonológica.			

## Anexo J – Plano da Sessão “Brincar com os Sons” n.º2

Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Avaliação	Duração
<b>1. Promoção do desenvolvimento da consciência fonológica</b>	1.1. Entender as necessidades da população alvo; 1.2. Conhecer a seleção das tarefas; 1.3. Conhecer a organização dos conteúdos do programa de estimulação de consciência fonológica;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de um <i>power point</i> em suporte digital na apresentação da formação;</li> <li>• Realização de exercícios práticos dentro do conteúdo “Consciência de palavra”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação naturalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 hora</li> </ul>
<b>2. Fonemas do Português Europeu (PE)</b>	2.1. Entender a classificação dos fonemas do PE; 2.2. Identificar os tipos de tarefas cognitivas a realizar: identificação; reconstrução; segmentação; e manipulação (omissão, adição e substituição).			
<b>3. Consciência de palavra</b>	3.1. Definir consciência de palavra; 3.2. Realizar exercícios de identificar frases curtas e compridas; 3.3. Realizar exercícios de segmentação frásica; 3.4. Realizar exercícios de contagem de palavras; 3.5. Realizar exercícios de omissão de palavras em frase; 3.6. Realizar exercícios de adição de palavras em frase; 3.7. Realizar exercícios de produção de frases com igual número de palavras; 3.8. Realizar exercícios de ordenação de palavras em frase.			

### Anexo K – Plano da Sessão “Brincar com os Sons” n.º3

Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Avaliação	Duração
<b>1. Consciência de sílaba</b>	1.1. Definir consciência de palavra; 1.2. Realizar exercícios de segmentação silábica; 1.3. Realizar exercícios de contagem de sílabas; 1.4. Realizar exercícios de identificação de palavras com igual sílaba inicial; 1.5. Realizar exercícios de identificação de palavras com igual sílaba final; 1.6. Realizar exercícios de identificação da sílaba tónica; 1.7. Realizar exercícios de reconstrução silábica (dissílabos e trissílabos); 1.8. Realizar exercícios de omissão de sílabas (finais, iniciais e mediais); 1.9. Realizar exercícios de adição de sílabas iniciais; 1.10. Realizar exercícios de inversão de sílabas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de um <i>power point</i> em suporte digital na apresentação da formação;</li> <li>Realização de exercícios práticos dentro do conteúdo “Consciência intrassilábica”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação naturalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 hora</li> </ul>
<b>2. Consciência intrassilábica</b>	2.1. Definir consciência intrassilábica; 2.2. Definir sílaba, ataque, rima, coda e núcleo; 2.3. Realizar exercícios de identificação de palavras que rimam; 2.4. Realizar exercícios de produção de palavras que rimam; 2.5. Realizar exercícios de identificação de palavras que não rimam.			

## Anexo L – Plano da Sessão “Brincar com os Sons” n.º4

Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Avaliação	Duração
<b>1. Consciência Fonémica</b>	1.1. Compreender a definição de consciência fonémica; 1.2. Compreender a definição de discriminação auditiva; 1.3. Realizar exercícios de identificação de fonemas na palavra; 1.4. Realizar exercícios de identificação de palavras com igual fonema inicial; 1.5. Realizar exercícios de produção de palavras com igual fonema inicial; 1.6. Realizar exercícios de identificação de fonemas ou de palavras com igual fonema inicial (grafemas); 1.7. Realizar exercícios de identificação de palavras com igual fonema final; 1.8. Realizar exercícios de produção de palavras com igual fonema final; 1.9. Realizar exercícios de reconstrução fonémica; 1.10. Realizar exercícios de segmentação fonémica; 1.11. Realizar exercícios de contagem de fonemas; 1.12. Realizar exercícios de omissão de fonemas (finais, iniciais e mediais); 1.13. Realizar exercícios de adição de fonemas (iniciais e mediais); 1.14. Realizar exercícios de substituição de fonemas (iniciais e mediais).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de um <i>power point</i> em suporte digital na apresentação da formação;</li> <li>• Realização de exercícios práticos dentro do conteúdo “Consciência fonémica”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação do Questionário II;</li> <li>• Observação naturalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 hora</li> </ul>