



Consciência Fonológica em idade pré- escolar e no 1.º ano de escolaridade

Catarina Alexandra Santos Almeida

2021

PV - ESEV



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Consciência Fonológica em idade pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade

Catarina Almeida

Consciência Fonológica em idade pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade

Catarina Alexandra Santos Almeida

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação de
Doutora Isabel Aires de Matos
Doutora Ana Isabel Silva

Viseu, 2021

Agradecimentos

A concretização do presente Relatório Final de Estágio passou por muitas vitórias e contratemplos que só foram possíveis de enfrentar com o apoio e colaboração de algumas pessoas. Desta forma, importa desde já manifestar o meu agradecimento a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidas nesta caminhada tão importante para a minha vida profissional e pessoal.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais por me terem apoiado de forma incondicional, fazendo-me acreditar que era capaz de alcançar os meus objetivos. Este percurso não teria sido possível sem a confiança e orgulho que sempre tiveram por mim e que me levou a crescer e a tornar-me na pessoa que sou hoje.

Agradeço ao meu namorado pelo carinho, paciência e por todas as palavras que me confortaram nos momentos mais difíceis e que nunca me deixaram desistir do meu objetivo.

Às minhas orientadoras, Doutora Isabel Aires de Matos e Doutora Ana Isabel Silva, pela dedicação e auxílio prestado ao longo das diversas etapas de concretização do presente trabalho. Com a realidade que vivenciamos e os obstáculos que a pandemia nos trouxe, nunca deixaram de acreditar que seria possível a concretização do mesmo, mostrando disponibilidade para delinear novos caminhos a percorrer.

Um agradecimento muito especial à minha Educadora cooperante que me permitiu crescer enquanto profissional de Educação, através da sua disponibilidade em partilhar o seu conhecimento e experiência. Para além de Educadora cooperante tornou-se uma amiga, com quem pude partilhar e discutir propostas e ideias a serem planificadas e concretizadas.

Muito obrigada a todos os que tomaram possível este sonho!

RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio é intitulado de “*Consciência fonológica em idade pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade*”, tem como objetivo identificarmos os níveis de desenvolvimento das competências de consciência fonológica de um grupo de crianças de quatro, cinco e seis anos de idade, bem como as principais dificuldades de acordo com o nível de consciência fonológica.

Para este efeito, foi realizada uma Prova de Análise da Consciência Fonológica que contempla tarefas de consciência silábica, de consciência intrassilábica e de consciência fonémica. Esta prova foi aplicada a duas crianças de quatro anos, três crianças de cinco anos e a duas crianças de seis anos do distrito de Viseu. Foi, ainda, realizada uma entrevista com o objetivo de compreendermos quais as concepções que as educadoras de infância detêm sobre a consciência fonológica e que abordagem privilegiam para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes: numa primeira parte é apresentada uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto, através da contextualização e análise crítica das competências desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE); a segunda parte remete para o trabalho de investigação, onde se inclui a revisão da literatura, a metodologia utilizada e, por fim, a apresentação e discussão dos resultados.

Dando ênfase à segunda parte, a revisão da literatura serviu de base para discutir e interpretar os resultados obtidos. A idade das crianças foi considerada como variável com implicações para o desenvolvimento fonológico, bem como a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita. Com os resultados obtidos podemos afirmar que a consciência fonológica evolui em conformidade com a idade das crianças, realçando-se a consciência silábica como o nível onde as crianças apresentam uma maior facilidade e a consciência fonémica como o nível onde as crianças revelam grandes dificuldades.

Este estudo permitiu a reflexão sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica desde a EPE, salientando o papel do/a educador/a como promotor de metodologias que permitam o desenvolvimento da consciência fonológica de forma criteriosa. Desta forma, o bom desenvolvimento destas competências irá promover o sucesso na aquisição da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Consciência Fonológica; Consciência silábica; Consciência intrassilábica; consciência fonémica; Aprendizagem da leitura e da escrita.

ABSTRACT

The present study is entitled “Phonological awareness in pre-school age and in the first year of schooling”, aiming to identify the levels of phonological competence developments in a group of children of four, five and six years of age, as well as the main difficulties according to the level of phonological awareness.

For this purpose, a phonological awareness analysis test was carried out that covered tasks of syllabic awareness, intrasyllabic awareness and phonemic awareness. This test was applied to two four year old children, three five year old children and two six year old children from the district of Viseu. An interview was also conducted in order to understand which conceptions that kindergarten teachers hold about phonological awareness and which approach kindergarten teachers favor for the development of phonological awareness.

This report is divided into two parts: the first part presents a critical reflection on the practices in context, through the contextualization and critical analysis of the skills developed in the 1st Cycle of Basic Education and in Pre-School Education; the second part refers to the research work, which includes the literature review, the methodology used and finally the presentation and discussion of the data.

Emphasizing the second part, the literature review served as a basis for discussing and interpreting collected data. The children's age was considered as a variable with implications for phonological development, as well as the initiation of learning to read and write. With the results obtained, we can affirm that phonological awareness evolves in accordance with the children's age, highlighting syllabic awareness as the level where children have greater ease and phonemic awareness as the level where children reveal great difficulties.

This study allowed the reflection on the importance of the development of phonological awareness since Pre-School Education, emphasizing the role of the educator as a promoter of methodologies that allow the development of phonological awareness in a judicious way. In this way, the good development of these skills will promote the success of the acquisition of reading and writing.

Keywords: Pre-School age; Phonological Awareness; syllabic awareness; intrasyllabic awareness; phonemic awareness; learning to read and write;

Índice

Introdução geral	7
PARTE I - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO	8
Nota introdutória.....	9
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	10
1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	11
1.2. Na Educação Pré-Escolar	13
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	14
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	15
2.2. Na Educação Pré-Escolar	21
2.3. Síntese global da reflexão	30
PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	32
Nota introdutória.....	33
1. Revisão da literatura.....	34
1.1. A comunicação e a linguagem.....	34
1.2. O papel da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento da linguagem	36
1.2.1. Desenvolvimento da linguagem	36
1.2.2. O papel da Educação Pré-Escolar.....	38
1.3. Consciência linguística.....	39
1.4. Consciência fonológica	41
1.5. Níveis de consciência fonológica.....	42
1.5.1. Consciência da palavra	43
1.5.2. Consciência silábica	44
1.5.3. Consciência intrassilábica.....	44
1.5.4. Consciência fonémica.....	46
1.6. Desenvolvimento da consciência fonológica.....	47
1.6.1. Tarefas para o desenvolvimento da consciência fonológica	49
1.7. A consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita	52
1.8. Avaliação da consciência fonológica	56
2. Metodologia.....	58
2.1. Delimitação do objetivo de estudo/enunciado do problema	58
2.2. Justificação e relevância do estudo	59
2.3. Definição de objetivos	59
a. Tipo de investigação	60
b. Participante e justificação da sua escolha.....	61
c. Técnicas e instrumentos de pesquisa.....	62
1. Delineamento da proposta de Prova de Análise da Consciência Fonológica em idade pré-escolar	63
d. Atividades a desenvolver.....	68

e. Análise e tratamento de dados	69
3. Apresentação dos resultados.....	69
3.1. Análise da entrevista.....	70
3.2. Análise da Prova de Análise da Consciência Fonológica.....	72
3.2.1. Análise global da Prova de Análise da Consciência Fonológica.....	72
3.2.2. Níveis de consciência fonológica	73
3.2.3. Nível I: Consciência silábica – Tipo de tarefas.....	76
3.2.4. Nível II: Consciência intrassilábica – Tipo de tarefas	78
3.2.5. Nível III: Consciência fonémica – Tipo de tarefas	79
4. Discussão dos resultados	80
4.1. Desenvolvimento da consciência fonológica	81
4.1.1. Níveis de consciência fonológica e idade	81
a. Consciência silábica e idade	83
b. Consciência intrassilábica e idade.....	84
c. Consciência fonémica e idade.....	85
4.1.2. Desempenho das crianças e o papel do profissional de educação.....	87
Conclusões	89
Referências Bibliográficas	92
Legislação.....	97
Anexos.....	99
Anexo 1: Guião de Entrevista	100
Anexo 2: Suporte visual da Prova de Análise da Consciência Fonológica	101
Anexo 3: Folha de registo da Prova de Análise da Consciência Fonológica	106

Índice de figuras:

Figura 1: Níveis da consciência fonológica.....	43
Figura 2: Constituição silábica (Freitas & Santos, 2001, p. 23).	45

Índice de tabelas:

Tabela 1: Caracterização dos participantes.....	62
Tabela 2: Respostas obtidas por idade	72
Tabela 3: Respostas certas no nível I	73
Tabela 4: Respostas certas no nível II	74
Tabela 5: Respostas certas no nível III	75
Tabela 6: Respostas certas por idade no nível I em função do tipo de tarefas.....	76
Tabela 7. Respostas certas por idade no nível II em função do tipo de tarefas.....	78
Tabela 8. Respostas certas por idade no nível III em função do tipo de tarefas.....	79

Siglas e acrónimos:

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

NSE – Necessidades de Saúde Educativas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RFE – Relatório Final de Estágio

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

Introdução geral

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) surge no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste documento, destaca-se as práticas pedagógicas realizadas ao longo dos quatro semestres de Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

A unidade curricular de PES apresentou um papel crucial na construção dos nossos conhecimentos como estagiárias e futuras profissionais da área de educação. Através da prática, foi possível melhorarmos as nossas competências, com o objetivo de alcançarmos, a cada dia que passava, mais conhecimentos, que nos irão permitir melhorar as nossas práticas futuras.

Este documento encontra-se dividido em duas partes: a primeira parte diz respeito à reflexão crítica sobre as práticas de contexto; e a segunda parte remete para o trabalho de investigação desenvolvido.

Especificando, a reflexão crítica sobre as práticas em contexto incorpora a contextualização dos estágios desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE), onde são apresentadas as características do espaço e o grupo de crianças com o qual desenvolvemos a nossa prática. Posteriormente, é dado lugar à apreciação crítica das competências desenvolvidas em ambos os contextos, proporcionando a reflexão sobre as práticas e experiências desenvolvidas, efetuando-se uma análise crítica de todo o trabalho desenvolvido numa perspetiva de análise do contributo da PES para a nossa formação.

Numa segunda parte, o trabalho de investigação é intitulado de “*A consciência fonológica em idade pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade*”, cujo objetivo principal remete para a avaliação do nível de desenvolvimento das competências de consciência fonológica em crianças de quatro, cinco e seis anos. Os participantes no estudo são sete crianças, ou seja, cinco crianças a frequentar a EPE e duas crianças a frequentar o 1.º ano de escolaridade e a educadora de infância do contexto de EPE.

Este tema surge porque nos confrontámos com muitas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e também na linguagem num grupo de crianças do 2.º ano de escolaridade, procurando perceber de que forma o desenvolvimento da consciência fonológica tem implicações na aquisição de competência futuras. Para isso, partimos da análise do desenvolvimento da consciência fonológica desde a EPE até ao início do ensino formal, ou seja, até ao 1.º ano de escolaridade, fase onde se inicia a aprendizagem da leitura e da escrita.

A segunda parte encontra-se dividida em quatro secções: a primeira remete para a revisão da literatura onde, com base em autores de referência, são abordados os temas-chave para o estudo; a segunda refere-se à metodologia apresentando os objetivos do estudo, os participantes, o delineamento da proposta de Prova de Análise da Consciência Fonológica em idade pré-escolar, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as atividades a desenvolver e a análise e tratamento de dados; a terceira diz respeito à apresentação dos resultados, onde é analisada a entrevista à educadora de infância e a aplicação da Prova de Análise da Consciência Fonológica às sete crianças; como quarta secção, a discussão dos resultados debruça-se sobre os resultados obtidos do estudo realizado, tendo em consideração a revisão da literatura.

PARTE I - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

Nota introdutória

A PES surge como um momento crucial na formação e desenvolvimento de um/a futuro/a educador/a e professor/a, permitindo contactar com a realidade educativa, considerando-se como fator central a ação educativa do/a educador/a estagiário/a. Em concordância, o Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, o artigo 14.º refere que a iniciação à prática profissional inclui “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola” (p. 13234). Na formação inicial, a promoção da prática pedagógica permite aos futuros professores “equacionarem as suas práticas, as experienciarem e problematizarem, tendo em conta os projetos pedagógicos da escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno” (Alarcão, Cachapuz, Medeiros & Jesus, 2005, p.20).

No âmbito da prática desenvolvida tivemos a oportunidade de experienciar cada realidade educativa, ou seja, a EPE e o 1.º CEB com o intuito de serem reunidas todas as capacidades, vivências, experiências, observações, ou seja, condições essenciais para exercermos no futuro uma atividade profissional como educadoras de infância ou professoras. Desta forma, foi alcançada uma visão mais alargada do que é ser educador/a de infância e professor/a.

A primeira parte deste trabalho é um elemento chave para o desenvolvimento profissional, sendo a resposta ao requisito de apreciar criticamente as PES desenvolvidas ao longo da formação. A reflexão possibilita a melhoria das práticas futuras, no sentido de promover estratégias de aprendizagem com significado para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Considerando o nosso desempenho para a contextualização deste processo de reflexão, é importante pensarmos nas especificidades de cada realidade educativa, bem como no papel do/a Educador/a de infância e professor/a do 1.º CEB.

No que respeita à EPE, de acordo com a lei n.º 5/97 artigo 2.º esta é considerada a primeira etapa da educação básica, ou seja, uma fase de integração da criança num meio escolar e educativo como início de um processo de educação ao longo da vida.

O 1.º CEB, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, visa assegurar aos alunos uma formação geral comum, proporcionando-lhes o desenvolvimento das aprendizagens necessárias ao prosseguimento de estudos. A aprendizagem escolar inicia-se neste nível de escolaridade, devendo ser concebido como estimulante, interessante e significativa (Roldão, 2000). Nesta realidade educativa, a monodocência promove uma maior facilidade de integração dos saberes e de conhecimento mais individualizado das crianças (Roldão, 2000).

Com base nestas aprendizagens, é crucial olharmos para a prática com o objetivo de avaliar, refletir e contextualizar o trabalho desenvolvido à luz das dimensões, domínios e indicadores correspondentes, proferidos pelos padrões de desempenho docente, tendo por base o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

Para contextualizarmos a reflexão a ser apresentada, importa referirmos que as PES proporcionadas por este curso de mestrado abrangem ambos os níveis de escolaridade ao qual dá acesso profissional, ou seja, EPE e 1.º CEB, dividindo-se em quatro semestres. O ano letivo de 2018/2019 foi dedicado ao 1.º CEB, onde a PES I foi aplicada no 2.º ano de escolaridade, decorrendo de outubro a janeiro, e a PES II concretizou-se no 4.º ano de escolaridade de março a junho. No caso do ano letivo de 2019/2020 a PES I e a PES II foram desenvolvidas na EPE de outubro a janeiro e posteriormente de março a junho. Para contextualizar o estágio desenvolvido em primeiro lugar é apresentado e caracterizado cada contexto.

A forma como ocorreram as práticas pedagógicas foi distinta nos dois semestres dedicados à EPE, pela forma de ensino realizada. No primeiro semestre, as intervenções foram desenvolvidas em ensino presencial havendo uma interação e comunicação presencial com as crianças e educadoras, em contrapartida no segundo semestre a realidade alterou-se de forma drástica, tendo implicações em todo o processo de construção de conhecimentos.

Esta mudança ocorreu derivado a um aumento do número de casos de infetados com Covid-19, levando a uma grande preocupação por parte das famílias, educadores/as e de toda a sociedade em geral. Através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, surge o comunicado de suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais, derivado da emergência de saúde pública a nível internacional declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 20 de janeiro de 2020. A estas medidas sucedeu-se a declaração pelo Presidente da República do estado de emergência, com base no Decreto-Lei n.º 14-A/2020, de 18 de março.

Com a situação de encerramento temporário das escolas, surge um grande desafio de adaptação dos conhecimentos e competências, uma vez que o ensino presencial passou a ensino à distância, ou seja, a comunicação, interação, propostas de tarefas/ atividades e *feedback* das mesmas passou a ser realizado através da plataforma *classroom*.

Para a concretização do estágio foram solicitadas diferentes tarefas que permitiram o desenvolvimento das nossas competências, nomeadamente: planificações; planificações para uma criança; organização do ambiente educativo; relatórios semanais; projeto de envolvimento da família; avaliação das crianças; a importância de observar e intervir no brincar; entre outras.

Um aspeto de destaque remete para a importância e para o papel da reflexão ao longo do percurso sendo que esteve sempre presente, como uma tarefa que ocorreu antes e depois da prática, com o objetivo de promover a melhoria da mesma. Através da reflexão e da prática é fundamental que se estabeleça uma relação entre a teoria aprendida nas diferentes unidades curriculares e a prática desenvolvida, potenciando o desenvolvimento de competências referentes ao processo de ensino e aprendizagem e às ferramentas chave para garantir uma prática profissional de sucesso.

1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os momentos de prática tiveram lugar em dois momentos diferentes, dando a oportunidade de contactarmos com duas realidades/ contextos diferentes. A PES I teve início no dia 15 de outubro de 2017 com duração de onze semanas, havendo intervenção em dois dias da semana. Durante este período trabalhámos com uma turma do 2.º ano de escolaridade.

No que diz respeito ao contexto pessoal e escolar da turma do 2.º ano de escolaridade, a mesma era constituída por vinte seis alunos, sendo quinze meninas e onze meninos, dos quais vinte cinco tinham sete anos de idade e uma tem seis anos. A presente turma era heterogénea, apresentando-se um espaço propício às aprendizagens, uma vez que era permitido aos alunos momentos de interação professor/aluno/alunos, o que promoveu o respeito e interajuda entre colegas da turma.

Em geral, a turma demonstrou mais dificuldades ao nível da linguagem, sendo que alguns alunos ainda demonstravam dificuldades na comunicação oral, bem como na leitura e na escrita. Para melhorar esta competência eram frequentemente promovidos momentos de escrita criativa e de diálogo e discussão de temáticas ou tarefas efetuadas. Outro dos aspetos a ser melhorado na turma foi o comportamento, sendo que o tempo de concentração numa tarefa era reduzido. Ao nível da autonomia, não é possível afirmarmos que todos os alunos da turma eram autónomos, na sua maioria necessitavam de acompanhamento da professora na resolução das tarefas. Como aspeto positivo, destacamos a assiduidade, pontualidade e criatividade, como também a relação estabelecida entre pares.

Importa ainda salientarmos que nesta turma estavam inseridos dois alunos com competências ao nível do 1.º ano de escolaridade, sendo em alguns momentos efetuadas fichas de trabalho com um nível de dificuldade reduzido em relação ao dos restantes colegas.

Relativamente à PES II esta teve início no dia 1 de abril com duração de dez semanas, sendo alargado o tempo de intervenção para três dias, ou seja, segunda-feira, terça-feira e quarta-feira. Durante este período tivemos a oportunidade de contactar e trabalhar com uma turma do 4.º ano de escolaridade.

Esta turma era constituída por vinte seis alunos, sendo quinze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e dez anos de idade.

A heterogeneidade dos contextos é visível na maioria das turmas, sendo que nesta, existia uma menor discrepância no que se refere à aprendizagem relativamente à turma anterior. Esta turma foi irrepreensível na questão de comportamento, destacando ainda como aspetos positivos o interesse e participação nas diferentes tarefas propostas. A realização de trabalho de grupo foi uma estratégia bastante presente nas nossas práticas, sendo que os alunos colaboravam com os restantes elementos do grupo e os resultados revelavam-se positivos. No que diz respeito à autonomia e ao desenvolvimento da linguagem, na generalidade, foram aspetos bastante positivos, considerando-se que comunicavam de uma forma muito clara e perceptível, utilizando em alguns casos frases mais complexas.

Ainda é de salientar a integração de três alunos do 3.º ano de escolaridade, que tinham uma professora de apoio num espaço fora da sala de aula, estando apenas presentes na sala de aula nas atividades referentes às áreas das expressões.

Foi um grande desafio efetuarmos a passagem de um nível de escolaridade para o outro, dadas as disparidades existentes entre ambos, pois os conteúdos a trabalhar nas diferentes áreas curriculares e as características dos alunos eram bastante distintas. Deste modo, os períodos de observação foram cruciais para identificarmos as características dos alunos, com o objetivo de percebermos quais seriam as estratégias mais adequadas a cada turma. Em concordância Estrela (1990) destaca a observação como um elemento que possibilita a caracterização da situação educativa à qual o professor deverá dar resposta a cada momento. Importa também destacar a identificação e a análise das variáveis em causa em cada situação, de modo a ser possível a seleção das estratégias mais adequadas, tendo em vista os objetivos traçados.

A orientadora cooperante e os professores supervisores tiveram um papel de relevo no desenvolvimento da nossa prática, pois demonstraram a sua disponibilidade em ajudar, apoiar, ouvir e refletir acerca dos aspetos a melhorar e privilegiar nas intervenções.

1.2. Na Educação Pré-Escolar

Como anteriormente referido, no segundo ano do mestrado o estágio decorreu na EPE. O primeiro semestre teve início no dia 30 de setembro de 2019 e concretizou-se em dez semanas, enquanto o segundo semestre teve início no dia 2 de março de 2020 com duração de onze semanas. Ao encontro do que aconteceu com o estágio realizado no 1.º CEB, também na EPE teve início num primeiro semestre com dois dias de intervenção, e no segundo semestre houve um aumento para três dias de intervenção.

Esta foi uma realidade nova quer para as educadoras cooperantes como para as educadoras estagiárias, surgindo como um grande desafio. O ensino presencial passou a ensino à distância, onde a plataforma *classroom* foi a “sala do jardim de infância” durante este período, ou seja, o espaço onde eram propostas as atividades às crianças e onde se recebia resposta das famílias, quer dos trabalhos realizados, como relativamente ao seu bem-estar, rotinas e momentos passados pelas crianças no seio familiar.

Relativamente à caracterização do grupo, o mesmo era constituído por vinte crianças de idades compreendidas entre os três anos e os seis anos, nomeadamente quatro crianças com três anos, sete crianças com quatro anos, sete crianças com cinco anos e duas crianças com seis anos. Em relação ao sexo, a turma era constituída por doze crianças do sexo masculino e oito crianças do sexo feminino. Uma das crianças encontrava-se abrangida pelas medidas seletivas definidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Como em todas as realidades educativas, as crianças têm características próprias, sendo possível afirmar-se que o grupo em geral era curioso, comunicativo, ativo e muito afetivo, procurando o contacto com os amigos e os adultos, para partilharem experiências e vivências.

A capacidade de cooperação das crianças, nestas faixas etárias, ainda se encontra em desenvolvimento, maioritariamente na realização de jogos, existindo conflitos frequentes na sua realização. Apesar deste aspeto, nos momentos de cuidados de higiene e no momento de acolhimento a interajuda estava presente por parte da maioria das crianças.

Relativamente à linguagem, algumas crianças apresentavam um vocabulário rico e expressivo, exprimindo-se de forma clara, salientando que maioritariamente as crianças de três anos ainda tinham algumas dificuldades em se expressar corretamente.

No que diz respeito às expressões prevalecem as artes visuais. As crianças demonstravam interesse em explorar as potencialidades de diferentes materiais, através da sua criatividade. Ao nível da matemática todas as crianças reconheciam os números, estando ainda a ser desenvolvida em algumas crianças de três anos a correspondência de um número a um e um só objeto.

A interação entre o meio escolar e a comunidade envolvente, era um elemento tido como primordial, sendo frequentemente realizados projetos ou atividades para potenciar a participação desta na escola. É de realçar a preocupação das famílias por se manterem informadas relativamente ao nível de desenvolvimento e à aprendizagem dos filhos, como também em participarem nas atividades da sala de atividades.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

Numa apreciação crítica das competências desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB e da EPE, importa refletirmos sobre o nosso desempenho durante a prática pedagógica. Através da reflexão contínua sobre as práticas, podemos crescer enquanto futuros profissionais da educação, tomando consciência dos pontos fracos e dos pontos fortes. A prática profissional deve passar por privilegiar, no dia-a-dia o ato de reflexão, quer na formação inicial como no resto da sua atividade, onde através da reflexão podemos enfrentar as dificuldades, os problemas e corrigir os erros cometidos. Desta forma, Dewey (1938, citado por Vasconcelos, 2009) refere que para ser construída a experiência, é condição essencial a existência de reflexão, preparando o sujeito para novas experiências mais profundas e abrangentes e permitindo a interação pedagógica de qualidade.

Neste sentido, é crucial que os Educadores de Infância realizem uma avaliação, como também uma autoavaliação periodicamente do seu desempenho profissional, revendo as práticas efetuadas e potenciando a melhoria das intervenções pedagógicas. A presente reflexão tem como base o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que evidencia o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância.

No Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, são mencionadas as dimensões a ser consideradas na definição dos padrões de desempenho ao qual o educador deve dar resposta. As dimensões referidas são reportadas no Despacho n.º 16034/2010, sendo estas: “a dimensão profissional, social e ética”; “a dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; “a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa”; e “a dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”.

É importante, desde já, referirmos que nem todos os indicadores, referentes a cada dimensão mencionada, foram concretizados, uma vez que o estágio desenvolvido foi reduzido a pouco tempo de prática. Não obstante, importa pensarmos nos aspetos que se evidenciaram neste período para evoluir, considerando-se o facto de podermos futuramente exercer a nossa atividade profissional ao longo de um ano letivo, onde estes aspetos poderão fazer parte da nossa prática.

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Numa análise à dimensão “*Vertente profissional, social e ética*”, salientamos a constante reflexão crítica sobre as práticas profissionais após o decorrer de cada semana de lecionação. A reflexão segundo Schön (1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) revela a capacidade de o sujeito dar significado ao que se sucedeu e observou na prática desenvolvida, ou seja, à ação, contribuindo para o desenvolvimento profissional.

As reflexões foram efetuadas oralmente, com a professora cooperante, os professores supervisores, no seio do grupo de estágio e individualmente por escrito, permitindo avaliar as atividades propostas numa perspetiva de melhoria em futuras planificações. De acordo com Zeichner (1980, citado por Alarcão et al., 2005, p. 21) a reflexão é “um fator de desenvolvimento que ajuda a identificar as crenças educativas e a ligá-las à ação prospetiva”, de modo a ir ao encontro dos seus objetivos.

Ainda referente a esta dimensão, é fundamental o desenvolvimento do saber próprio com base numa investigação atualizada, mencionando o cuidado de em todas as reflexões relativas ao trabalho desenvolvido ao longo de uma semana, recorrermos a sustentação teórica, com o objetivo de percebermos o impacto da prática na aprendizagem dos alunos.

Evidenciamos, assim, a preocupação frequente em nos mantermos informadas e participativas face às políticas educativas, remetendo para a consulta dos Programas e Metas Curriculares, do plano da turma e do projeto educativo para as planificações realizadas. Estes documentos são orientadores da prática, e permitem estruturar as atividades tendo, sempre, em consideração as características da turma.

O trabalho colaborativo é outra das competências desenvolvidas ao longo da formação, uma vez que o trabalho de grupo esteve presente ao longo das práticas nomeadamente na planificação de aulas conjuntas, na definição de uma estratégia de ensino, na elaboração do plano da turma, na dinamização de recreio, na redação do relatório de observação do ambiente educativo, entre outros trabalhos desenvolvidos colaborativamente. Para Perrenoud (2000) a evolução da escola caminha para a cooperação profissional, pressupondo que a cooperação é um valor profissional. A colaboração nos vários momentos foi positiva, permitindo a partilha de ideias e opiniões no sentido de melhoria e enriquecimento do trabalho em questão.

Remetendo para a dimensão “*Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*”, é importante evidenciarmos um conjunto de indicadores e competências adquiridas, mencionando as planificações de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis. Como salientado antes, o Programa e Metas Curriculares, foram tidos em consideração, como também os meios e recursos que tínhamos ao nosso dispor com o objetivo de alcançarmos os objetivos propostos.

A planificação foi um elemento que promoveu a reflexão sobre a prática, pondo em questão as diferentes tarefas que tínhamos em mente, de modo a ir ao encontro das características dos alunos e do nível de desenvolvimento, assim como percebermos se os objetivos seriam cumpridos com sucesso. Como é referido por Santos, Cardoso e Lacerda (2016) a planificação como tomada de decisões é importante como “guia para as intervenções com os

alunos e de ferramenta de organização, no que concerne a objetivos, atividades, materiais e à distribuição do tempo” (p. 1045), transmitindo segurança.

Importa, ainda, referirmos, de acordo com os autores supracitados, que planificar implica “dedicação, capacidade de articular e refletir e também muito estudo” (p. 1046), sendo composta por duas fases. Numa primeira fase, o professor deve antecipar através da reflexão o modo como deve desenvolver aprendizagens nos alunos, e numa segunda fase passar para a planificação das estratégias e do plano mentalmente criado. Para alcançar o sucesso é necessário o professor “selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação e à criatividade”, tendo sempre em conta as necessidades da turma (Cortesão, 1993, citado por Santos, Cardoso & Lacerda, 2016, p. 1046).

A perceção do sucesso das atividades planificadas foi alcançada com a avaliação efetuada à realização das diferentes atividades planificadas por parte dos alunos, havendo em alguns momentos a necessidade de reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino, com o objetivo de alcançarmos os objetivos propostos de modo mais eficaz. Segundo Santos (2011), um plano deve ter como característica a flexibilidade, uma vez que o mesmo deve adaptar-se às circunstâncias tendo em mente que podem surgir imprevistos no decorrer da implementação do mesmo. As várias alterações daí decorrentes podem ser derivadas da alteração de prioridades, alterações de encadeamento, alterações de meios e processos de execução, alterações de prazos de execução, eliminação ou redução de amplitude e inclusão de novas atividades.

O ritmo de aprendizagem dos alunos é distinto, tendo este aspeto em consideração é necessário a conceção e planificação de estratégias adequadas às capacidades de todos os alunos da turma e ao contexto em causa. Face à diversidade dos alunos e aos meios disponíveis nas práticas, foram pensadas fichas de trabalho adaptadas aos alunos que apresentam maiores dificuldades, como também tarefas para ser propostas aos alunos que realizam com maior rapidez as tarefas, com o objetivo de inclusão de todos.

Tendo como referência Pinto e Souza (2015) o ritmo uniforme é uma grande preocupação, sendo criado um ritmo médio que todos os alunos devem acompanhar. Com base no autor supracitado, é difícil fazer corresponder a todos os alunos um ritmo médio de acompanhamento, considerando que os níveis de desempenho são distintos, apresentando uma das turmas dois alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Tal influenciou o nível de acompanhamento da turma, surgindo a necessidade de adaptação de algumas tarefas propostas.

Relativamente à promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre alunos, este aspeto foi tido como relevante em todas as práticas, sendo proporcionados momentos de partilha de conhecimentos quer em contextos de trabalhos de grupo, como na apresentação e discussão de temas. Segundo Freitas e Freitas (2002), a prática da aprendizagem cooperativa promove a melhoria das aprendizagens na escola, das relações interpessoais, da autoestima, do pensamento crítico, da motivação, de atitudes positivas, da aquisição de competências fundamentais para o trabalho em equipa e diminui os problemas disciplinares. Destacamos, assim, a importância do diálogo coletivo, para o envolvimento e a cooperação dos alunos e para o/a professor/a motivar e perceber o nível de aprendizagem de cada aluno.

Ainda referente às planificações, a avaliação foi um aspeto tido em linha de conta. Numa visão generalizada, uma vez que existe uma grande diversidade de tipos de avaliação, a mesma foi efetuada, maioritariamente, com base: na observação da realização por parte dos alunos de uma tarefa proposta, tanto em grupo como individualmente; na realização de fichas de trabalho como forma de consolidação, revisão ou avaliação dos conhecimentos abordados; através da análise das capacidades dos alunos na realização de uma dada tarefa, ou mesmo com base no questionamento aos alunos.

Durante a planificação, foi tido como essencial a aplicação de instrumentos adequados à monitorização da nossa atividade, com o desígnio de irmos ao encontro das características do contexto e dos alunos, motivando e cativando os mesmos com as atividades propostas. A reflexão é um elemento chave na perceção das estratégias metodológicas que melhor se adequam ao contexto de modo a serem tidas em linha de conta em planificações futuras.

Ao encontro do referido, foram proporcionadas atividades diferenciadas, salientando a utilização de materiais chamativos como cartazes ou materiais que permitiram a manipulação por parte dos alunos, a utilização do ensino exploratório, bem como a utilização de materiais tecnológicos (tablets, sensores, materiais multibásicos e quadro interativo). Segundo Machado e Alves (2013), os alunos motivados tomam iniciativa, enfrentam desafios, demonstram entusiasmo, curiosidade e interesse. Já os alunos desmotivados são passivos, não se esforçam, desistem com facilidade, não enfrentam os desafios, não aproveitando as oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, o/a professor/a tem um papel essencial na ativação e manutenção da motivação dos seus alunos.

Por sua vez, como referido, as tarefas para além de irem ao encontro dos interesses dos alunos, deve ser promovida a sua diversidade, para que os alunos se confrontem com desafios diferentes, não se tomando rotineiro o seu dia a dia.

Com o objetivo de promoção de processos de autorregulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos, realçamos o *feedback* dado ao longo das aulas lecionadas, salientando a apreciação efetuada por nós, professoras estagiárias aos trabalhos apresentados pelos alunos, com o objetivo de incentivar e motivar os mesmos para a aprendizagem e de melhoria das suas competências.

Ao longo das práticas letivas, houve sempre a preocupação com a articulação entre várias áreas curriculares, apesar de serem definidos pelas professoras cooperantes momentos distintos para a abordagem às diferentes áreas disciplinares. A integração curricular foi tida em consideração, de modo a não serem fragmentados os conhecimentos, mas sim a haver uma interligação entre as diferentes áreas, alcançando o sucesso nas aprendizagens. Segundo Beane (1997) a integração curricular envolve quatro aspetos sendo estes: a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma conceção curricular.

Os conteúdos referentes às diferentes áreas curriculares eram distintos de semana para semana, havendo necessidade de, durante a preparação das aulas, estudarmos, pesquisarmos e apropriarmos-nos de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos inerentes aos objetivos

propostos. A preparação prévia promove a comunicação com rigor e sentido, diminuindo os receios na comunicação ou resposta a solicitações.

A profissão docente é caracterizada por conhecimentos ligados ao agir profissional, apresentando uma prática própria do ato pedagógico, assim a sua prática tem subjacente um saber multidisciplinar que tem como condição necessária o desenvolvimento de competências em diferentes áreas (Mesquita, 2015). A promoção e o desenvolvimento do aluno são o principal foco na escolha das opções didáticas para abordagem de um conteúdo, procurando incorporar diferentes estratégias metodológicas, com o objetivo de motivar e criar expectativas e, por sua vez promover aprendizagens significativas, não esquecendo os conhecimentos prévios dos alunos e a partilha dos mesmos à turma. Assim, era possibilitada a construção de novos conhecimentos com a partilha de ideias e opiniões.

Promovemos com especial atenção o desenvolvimento da criatividade dos alunos em diferentes momentos, remetendo para a interligação entre as áreas de Estudo do Meio, Matemática e Português com as áreas da Expressões. Estes momentos foram concretizados com a realização de jogos e de atividades de Expressão Plástica que englobavam, por exemplo, conteúdos da área de Estudo do Meio, como a reciclagem através de um circuito de atividades, ou conteúdos de Matemática, como a exploração dos conjuntos através de garrafas que simbolizavam aquários com diferentes tipos de peixes.

Na dimensão *“participação na escola e relação com a comunidade”*, foi possível o envolvimento na construção do plano da turma, considerado como um documento primordial que orienta o/a professor/a no desenvolvimento da sua atividade profissional. O mesmo apresenta a caracterização detalhada da turma, referindo-se aos modos de aprender dos alunos, motivações, interesses, expectativas, necessidades dos alunos e aprendizagens/competências a desenvolver pela turma. Para além do referido, ainda faz parte integrativa de um plano de turma a presença de informações relativas às opções e intencionalidades curriculares, caracterização dos docentes, decisões estratégicas, mecanismos de monitorização/ supervisão entre outros aspetos que são importantes dar a conhecer à comunidade educativa.

A participação nos processos administrativos da escola requer a existência de uma adesão a novos modelos, reconstruindo saberes e competências capazes de funcionarem na prática. Assim o/a professor/a deve sair da sala de aula e participar na comunidade educativa, elaborar e negociar projetos da instituição, administrar os recursos da escola, coordenar e dirigir uma escola com todos os seus parceiros e organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos (Perrenoud, 2000).

Desta forma, é possível destacarmos a nossa integração no projeto intitulado de *“Desperdício à criatividade – protegendo o rio” inserido no projeto “Viseu In Rio”*, que promoveu a reutilização do lixo recolhido nas margens do Rio Pavia, bem como outro material reciclável, na construção de esculturas, sensibilizando para as preocupações ambientais/patrimoniais. Esta atividade para além de ter enfoque na atitude cívica, permitiu o desenvolvimento da criatividade dos alunos que dele fizeram parte.

No âmbito deste projeto, foi pensada e construída a escultura com material reciclável com os alunos em sala de aula, sendo posteriormente feita a exposição dos trabalhos no *Forum* de Viseu. Estivemos envolvidas, ainda, na atividade final “*abraço ao rio*”, realizada no *Forum* de Viseu, onde tiveram lugar canções, workshops, dos quais realizamos o workshop intitulado de “*tira-nódoas*”.

Participamos, também, no projeto “*Património é Nosso! Passa a Palavra*”, que teve como finalidade promover a educação patrimonial nas escolas, a partir do qual foram proporcionadas aprendizagens no âmbito na Geografia, História e Arte, divulgando e valorizando o nosso património. Neste sentido, foi efetuada uma visita de estudo a um património imaterial da cidade de Viseu, a latoaria, onde foram feitas entrevistas por parte dos alunos ao latoeiro, de modo a perceberem como era a vida deste artesão, assim como conhecerem as fases pelas quais passou este ofício. Posteriormente, os alunos trataram a informação por grupos e realizaram uma apresentação à turma dos conhecimentos adquiridos.

Como é habitual em algumas escolas, realiza-se, no final do primeiro período, a festa de Natal, na qual participamos através da realização inicial dos ensaios de uma coreografia com a turma e, numa fase final, participamos na apresentação da mesma na Aula Magna do Instituto Politécnico de Viseu. Esta atividade, realizada com os alunos, deixou-nos de coração cheio, uma vez que tivemos oportunidade de apresentar à comunidade um trabalho desenvolvido.

Como propostas que contribuíram para a melhoria do desempenho da escola remetemos para a realização da dinamização de recreios, tendo como objetivo observar o comportamento das crianças perante objetos colocados no recreio, ao nível motor e das suas ações motoras, sobretudo locomotivas, manipulativas e posturais ao interagirem com os materiais disponibilizados. Com base neste projeto e segundo Eira (2014) o tempo e o espaço de recreio têm uma grande importância no quotidiano escolar e na vida das crianças, o que nos faz ter em conta, que, na escola, não devemos valorizar apenas e só os espaços para as atividades curriculares letivas, mas também ter em consideração todo o espaço escolar.

Relativamente à dimensão “*desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*”, é de referir os benefícios adjacentes à promoção de uma formação contínua por parte dos docentes. O docente, além da sua formação inicial, deve manter-se em constante busca por novas competências que aliadas às anteriormente adquiridas, irão melhorar as suas práticas e tornar-se um professor instruído.

Entendemos que as competências para ensinar são conseguidas ao longo da vida, devendo o/a docente mostrar interesse em conhecer cada vez mais, adquirindo conhecimentos, aptidões e capacidades essenciais para a sua realização profissional e pessoal. De acordo com Perrenoud (2000), a décima competência para ensinar diz respeito à administração da sua própria formação contínua, ou seja, o professor deve desenvolver as competências adquiridas na sua formação inicial, mas também construir outras competências ao longo da sua carreira, “atualmente, todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas em formação contínua” (p. 158).

No desenvolvimento da nossa formação inicial, durante este ano letivo houve uma preocupação em frequentarmos algumas ações de formação tais como: no seminário “*Interdisciplinaridade no Ensino Superior*”; na aula aberta “*Portugal e a crise dos refugiados na Europa*” (2018); conferência “*Olhares sobre a Educação*” (2018); colaborando no secretariado do ciclo de conferências “*Aprender é coisa Séria outras fronteiras de aprendizagem a partir da autonomia e da flexibilidade curricular*” (2018) e na “*Gala viva a vida*” (2018), no pavilhão multiusos. A nossa participação teve como objetivo adquirirmos novos conhecimentos e competências que certamente se irá refletir no desempenho da nossa futura atividade profissional, como professores atualizados e interessados.

Também a Direção Geral da Educação e Cultura (2007) apresenta como competência necessária na profissão docente “*aprender a aprender*”, remetendo para a “capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo” (p. 8). Consideramos fundamental a formação contínua, estabelecendo uma relação intrínseca entre a teoria e a prática, com o objetivo de desenvolver competências relativamente ao processo de ensino e aprendizagem e às ferramentas chave desta prática profissional, e assim desenvolver uma atividade profissional com sucesso.

Para que ocorram mudanças na formação de professores, o mesmo deve investir no seu desenvolvimento, dirigindo a sua própria aprendizagem, estruturando a sua experiência e construindo as próprias teorias e práticas (Korthagen, 2009). A prática desenvolvida é o início de um percurso onde o professor deve construir e pensar em estratégias de ensino diferenciadas e enriquecedoras para os alunos, para assim alcançar o objetivo, melhorar a qualidade do ensino e as aprendizagens dos alunos.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

Relativamente à primeira dimensão a ser analisada, “*desenvolvimento do ensino e aprendizagem*”, importa considerarmos o constante interesse por conhecermos mais sobre as temáticas a ser alvo de planificação, com o objetivo de alcançarmos o sucesso e darmos respostas convictas e afirmativas.

Na EPE ao longo das práticas, a procura por aplicarmos o nosso conhecimento científico foi notória, com o intuito de serem dadas respostas mais instruídas e seguras às crianças, salientando que o grupo de crianças demonstra a sua curiosidade por aprender mais, questionando e comunicando frequentemente as suas inquietações, dúvidas e vivências.

Relativamente ao conhecimento da pedagogia de infância e da didática, realçamos a importância das unidades curriculares de Didáticas Específicas de Educação de Infância e de Seminário de Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar. Com a interligação entre a teoria adquirida das unidades curriculares evidenciadas e a prática, foi potenciado o desenvolvimento de competências ao nível do processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como das ferramentas chave da prática profissional. Pode, assim, afirmar-se como indispensável a concretização das teorias apreendidas na prática desenvolvida, com o intuito de crescermos como futuros profissionais da Educação. Roldão (2007) afirma que a construção do conhecimento profissional implica “a consideração de uma constelação de saberes (...) passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (...) que contudo, se jogam num único saber integrador” (p. 98).

Ao planificarmos para além da importância dada à construção de novos conhecimentos, foi primordial pensarmos nas atividades com rigor e coerência, tendo como preocupação as características das crianças, o espaço, os recursos disponíveis, o conteúdo a abordar em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 2016).

Para se chegar à intervenção na prática educativa existe todo um processo prévio que passa pela reflexão relativamente ao conteúdo que se pretende abordar, em interligação com as características do contexto e os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que se detém. Através da planificação são exequíveis as ideias definidas numa primeira fase mentalmente, no que diz respeito à abordagem a um determinado tema.

O processo de planificação, no primeiro semestre, foi um grande desafio, uma vez que surgiram alterações relativamente à estrutura de planificação com que já estávamos familiarizados. Este desafio foi ultrapassado, considerando a planificação por roteiro, um meio facilitador como guia nas intervenções, sendo que o mesmo descreve de forma mais precisa e pomenorizada as diferentes atividades. A realização dos roteiros das atividades permitiu uma maior consciência dos fatores mais importantes a ser considerados, nomeadamente o conhecimento construído sobre as crianças e o que realmente se quer que as mesmas aprendam.

Remetendo para o trabalho desenvolvido no segundo semestre, em ensino à distância, apesar das intervenções terem ocorrido em formato vídeo, foi primordial numa fase inicial a

planificação. Este facto justifica-se uma vez que o processo de planificação para além de ter como produto final a descrição dos diferentes momentos que irão compor a intervenção, tem por detrás um longo processo de reflexão com a perspetiva de encadeamento de ideias, interligação das atividades e enriquecimento do conhecimento de conteúdo.

Ao longo das intervenções bem como no momento de planificação são considerados como cruciais os momentos de avaliação das aprendizagens adquiridas pelas crianças. Neste sentido, num primeiro semestre, destaca-se a realização de um momento de reflexão com as crianças no fim de cada dia de intervenção. Neste momento, as crianças eram solicitadas a expressarem os seus pensamentos/ sentimentos e a avaliarem o dia que decorreu. Desta forma, as crianças deviam ser capazes de comunicar oralmente as suas ideias através da reflexão, tendo as educadoras estagiárias o papel de ouvir e respeitar as crianças, com o objetivo de poderem melhorar as suas práticas e a considerarem os interesses e motivações das crianças nas implementações futuras. Para além deste momento, ao longo do dia, eram proporcionados diferentes momentos de diálogo, partilha e sistematização das aprendizagens advindas da proposta de uma determinada atividade, com o objetivo de concretização das aprendizagens, para serem aplicadas em situações concretas.

A continuidade destas estratégias de avaliação não foi possível através do ensino à distância, uma vez que neste formato o contacto com as crianças e famílias era efetuado de forma assíncrona. Outro aspeto que dificultou a integração de momentos de avaliação remete para o facto de não ser possível o acesso ao processo de realização das atividades propostas, mas apenas ao seu resultado final.

Na organização e gestão das estratégias de ensino foi uma preocupação constante proporcionarmos atividades que fossem pensadas de acordo com as características do grupo, potenciando momentos ricos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ao longo das observações foi possível identificarmos as estratégias que mais se adequavam ao contexto, considerando como primordial a existência de momentos: de leitura de histórias para introduzir um tema; que envolvam um suporte visual chamativo; que permitam explorar, dando ênfase às atividades experimentais; que potenciem a ação motora das crianças.

A diferenciação das estratégias foi um aspeto considerado ao longo das planificações, no entanto não foi necessário promover muitos momentos em que as atividades fossem distintas, havendo por outro lado um maior acompanhamento e apoio dedicado às crianças de três anos de idade, como por exemplo na escrita do nome antes de iniciarem a realização do trabalho pretendido e na realização de atividades de recorte.

Quanto aos espaços utilizados, para além da sala de atividades, considerando que a mesma não apresentava um espaço muito amplo para a realização de atividades que promovam a movimentação das crianças, recorremos também à sala de prolongamento e o espaço exterior.

O contexto, relativamente aos recursos de que dispunha, apresentava uma resposta muito ampla, uma vez que se encontrava muito bem equipado no que diz respeito a jogos e mobiliários, como também a materiais didáticos. No entanto, privilegiámos a utilização de materiais

reutilizáveis, indo ao encontro do projeto do agrupamento intitulado de “*Ambiental(mente)*”, “*Planeta Saudável, Pessoas felizes*”.

Na modalidade de ensino à distância, a organização e gestão de estratégias de ensino foi um grande desafio, realçando-se a necessidade sentida por parte da educadora cooperante da realização de vídeos onde as crianças pudessem reconhecer a pessoa que estava a comunicar com eles. Considerando este facto, com base no Plano Anual de Atividades e nas necessidades e interesses das crianças ao longo das semanas, as propostas surgiram em formato vídeo, maioritariamente, com recurso a linguagem simples e motivante e com passos bem delimitados, havendo sempre a preocupação por ser dado espaço às crianças para criarem a sua própria forma de dar resposta ao pretendido.

De acordo com Ministério da Educação (2016, p. 10) “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos”. Com o objetivo de irmos ao encontro destes aspetos, procurámos, em cada semana, apresentar propostas de atividades que permitissem o desenvolvimento das capacidades das crianças referentes a cada área de conteúdo, bem como propostas com diferentes níveis de dificuldades, através de diferentes sugestões de como realizar as tarefas de acordo com as dificuldades sentidas ou recursos disponíveis.

A promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos, bem como a incorporação dos seus contributos foram aspetos considerados nas intervenções efetuadas. Em concordância, é fundamental que os conhecimentos tenham como ponto de partida a participação das crianças para que as mesmas construam conhecimentos significativos, estabelecendo uma relação próxima com as vivências e experiências do dia-a-dia das crianças. Ministério da Educação (2016) destaca que o/a educador/a tem o papel de abordar as diferentes áreas de conteúdo considerando a participação da criança, de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades da mesma.

Nas intervenções realizadas, procurámos promover momentos de partilha de ideias, conhecimentos, experiências e vivências entre as crianças, apercebendo-nos de que as mesmas demonstram maior implicação em momentos durante os quais lhes é dada oportunidade de participarem, expressando e discutindo ideias com os colegas. As crianças, ao terem um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, vão “mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia” (Ministério da Educação, 2016, p. 34).

Importa, ainda, considerar o facto das atividades propostas ao longo das várias semanas em ensino à distância terem um formato aberto, ou seja, darem espaço à criança para criar a sua própria forma de dar resposta, sendo apresentadas várias sugestões com o intuito de motivar as crianças para explorarem de forma livre, fomentando a sua autonomia e capacidade de decisão. Para dar evidências do referido, realço uma das propostas apresentadas onde era pretendida a exploração das sombras, sendo que nos vídeos através da comunicação e proposta das atividades

foram demonstradas algumas formas de exploração. Assim, através de uma linguagem motivante, é dada liberdade à criança de autonomamente dar resposta às suas questões através da exploração livre das sombras de diferentes materiais/objetos.

Focando o aspeto referente ao desenvolvimento da criatividade, é de evidenciar o contributo do projeto de envolvimento da família realizado no primeiro semestre, onde a partir da recolha de objetos de desperdício, as crianças em colaboração com as suas famílias deram-lhes um novo fim. Esta foi uma forma motivadora e interessante de explorarem os objetos de desperdício dando-lhe um fim criativo, onde a imaginação e a criatividade estiveram sempre presentes.

Para o sucesso das aprendizagens das crianças é essencial que o/a educador/a adapte a sua linguagem às pessoas ao qual se dirige, neste caso à faixa etária das crianças em questão. Deste modo, é importante considerar que a aprendizagem da linguagem oral é “um processo de apropriação contínuo”, que se desenvolve através dos “contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (Ministério da Educação, 2016 p. 60). O mesmo autor refere que através da interação das crianças com os adultos e com outras crianças é potenciado o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção linguística, devendo o/a educador/a “criar as condições para que as crianças aprendam”, realçando-se como crucial que “a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 2016, p. 61).

Em consonância, ao longo da interação com as crianças, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem clara e acessível, articulando um discurso mais simplificado, para que as crianças compreendessem. Enfatizando este aspeto tivemos consciência de que a maioria das crianças de três anos ainda tinham dificuldades em articular ou pronunciar corretamente algumas palavras, repetindo em alguns momentos as palavras para que as mesmas conseguissem dizer corretamente. Outro dos aspetos considerados remete para o campo lexical das crianças, sendo importante introduzir palavras desconhecidas, seja ao longo do discurso como na leitura de história. Neste sentido, foi tido o cuidado de verbalizar as palavras desconhecidas e posteriormente apresentar um sinónimo, com o objetivo de ser atingida a compreensão. Como referido por Ministério da Educação (2016, p. 61) “as reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas”.

Estes aspetos foram considerados nas intervenções em ensino à distância, havendo uma preocupação acrescida neste formato, procurando utilizar uma linguagem simples e motivante e com passos bem delimitados.

As relações que se estabelecem entre os intervenientes no contexto educativo é outro aspeto a considerarmos, nomeadamente entre os adultos, adultos e crianças e entre as crianças.

Focando a interação entre as crianças, surpreendeu-nos desde o primeiro dia a relação estabelecida entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas, procurando as crianças de cinco anos auxiliar as crianças de três anos nas dificuldades que enfrentam no dia-a-dia. De acordo com Ministério da Educação (2016), a interação entre crianças com diferentes faixas

etárias facilita o desenvolvimento e a aprendizagem. Deste ponto de vista, é fundamental que a criança se sinta integrada no grupo, criando relações com os intervenientes, ajudando os colegas e demonstrando carinho e proximidade para com o outro.

Em ensino à distância, foram colocados vários obstáculos à concretização deste indicador. Se por um lado é possível apontar para uma maior interação entre pais/ familiares e as crianças, por outro, esta situação levou à redução da interação e das possibilidades de criação de uma relação e comunicação entre a educadora cooperante e educadora estagiária e as crianças, reduzindo-se a pequenos momentos de diálogo maioritariamente de forma assíncrona. Esta realidade leva a uma grande frustração por parte de quem desenvolve a sua atividade profissional com ênfase nas relações que estabelece com as crianças e nas suas observações.

Desta forma, em ensino à distância, destacou-se uma redução ou mesmo impossibilidade das crianças continuarem a estabelecer uma relação com as outras crianças do grupo, deixando de haver a oportunidade de momentos de partilha, entreajuda, brincadeira com os amigos, carinho e afetos entre as crianças.

Dando ênfase à importância da avaliação, esta foi uma preocupação após cada dia de intervenção, como um elemento que permitiu perceber qual o nível de bem-estar e de implicação de cada criança. É importante aludirmos ao processo de avaliação de acordo com Ministério da Educação (2016) referindo que a avaliação permite “saber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando” (p. 18), para além destes benefícios possibilita ao educador/a adaptar as estratégias de intervenção de forma a potenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Com base na avaliação realizada ao longo do primeiro semestre, foi possível refletirmos sobre os momentos proporcionados em cada dia de intervenção e os níveis de implicação e de bem-estar das crianças, com o intuito de identificarmos os aspetos a melhorar em práticas futuras. Como refere Portugal e Laevers (2010), a forma mais precisa de “avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar e implicação experienciados pelas crianças” (p. 12), tendo o/a educador/a como referência as experiências, expressões, palavras e gestos das crianças, de forma a adequar as estratégias pedagógicas a ser utilizadas. O preenchimento das tabelas de avaliação levou a que a atenção fosse mais focada em cada criança, de forma a concluir-se relativamente aos fatores que influenciam os níveis a ser avaliados.

Para além desta ferramenta de avaliação, foi, ao longo do semestre, realizada a avaliação das Competências Pessoais e Sociais de três crianças. A elaboração da avaliação individualizada das três crianças foi efetuada com base no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), permitindo aprofundar os conhecimentos relativamente a cada criança, sendo um desafio uma vez que o número de idas ao contexto foi reduzido para termos evidências de cada nível a ser considerado. Ao conhecer cada criança e identificar os conhecimentos/ características relativas a cada componente, nomeadamente atitude, comportamento no grupo e domínios essenciais, é possível avaliar e posteriormente fundamentar a prática na mesma.

A par do referido, ao longo das seis semanas de intervenção em ensino à distância não foi possível a recolha de elementos que possibilitassem uma avaliação concreta de cada criança.

Desta forma, através da comunicação esporádica e das respostas obtidas por parte das famílias, não foi possível o acesso ao processo de realização das atividades propostas, dificultando o processo de análise e reflexão relativamente às dificuldades, interesses e motivações sentidas pelas crianças. Este aspeto dificultou a realização de uma avaliação do desenvolvimento das crianças, bem como uma avaliação do nosso trabalho desenvolvido.

A promoção de processos de autorregulação nos alunos, com o objetivo de melhoria do seu desempenho, foi um aspeto apenas evidente no primeiro semestre em ensino presencial. Neste encaço, na sala de atividade havia um semáforo do comportamento das crianças, onde todos os dias as crianças iniciam com o seu cartão na cara verde sorridente e de acordo com o seu comportamento pode haver alterações do cartão para a cara amarela ou para a cara vermelha. Ao ser efetuada a alteração, existia uma preocupação em ser chamada a criança à atenção explicando o porquê, com o objetivo de a mesma ter consciência do comportamento desajustado realizado, promovendo a melhoria do mesmo.

Para além da importância da consciencialização da criança perante um comportamento desajustado, de acordo com Ministério da Educação (2016) o/a educador/a deve valorizar o comportamento positivo da criança através de um “feedback construtivo centrado no seu empenhamento e na procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam, de modo a contribuir para a construção da sua identidade e autoestima e a promover a sua persistência e desejo de aprender” (p. 19). Ao encontro do referido, no caso da criança demonstrar ao longo do dia que a sua atitude ou comportamento foi alterado, a criança era bonificada falando um adulto com a mesma e colocando o cartão verde novamente.

Com o intuito de potenciar o nosso desenvolvimento ao nível profissional, foi considerado como fundamentação crítica a análise da avaliação do bem-estar e da implicação das crianças a cada dia de intervenção em ensino presencial, bem como os relatórios semanais efetuados semanalmente e o feedback dado pela educadora cooperante, pelas famílias e pelos professores supervisores. Estes elementos permitiram reorientar as planificações efetuadas, promovendo a melhoria das práticas com o objetivo de potenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No que confere à dimensão, “*vertente profissional, social e ética*”, alguns dos indicadores foram identificados na prática pedagógica realizada, iniciando por considerar os indicadores referentes ao “*reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada*” e à “*responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional*”.

Em todas as semanas de intervenção, o processo de planificação para além de ter em conta as características das crianças e a temática em causa, teve como base a atualização dos conhecimentos através da investigação, proporcionando atividades que fossem ao encontro das características e necessidades das crianças, mas também da pedagogia e da didática de infância.

A necessidade de sustentação e de procura pelo desenvolvimento profissional fez-se sentir ao ser dado início ao ensino à distância. Com o objetivo de darmos resposta a esta nova realidade, tornou-se necessário adquirirmos várias competências, garantindo a adequação da prática ao grupo de crianças e à realidade vivida dando respostas concisas. Ao encontro do

referido, Alessandrini (2002) define competências como a “capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela” (p. 164). Evidenciamos com maior destaque a necessidade de desenvolvermos as nossas competências digitais, uma vez que o ensino à distância levou a uma adaptação das estratégias de ensino ao meio das tecnologias, realçando-se o formato vídeo. Ao longo do semestre houve uma procura por recorrermos, conhecermos e compreendermos as funcionalidades e forma de funcionamento de muitos programas informáticos quer de edição de vídeos, plataforma de comunicação online, bem como de realização de jogos (pintar, *quiz*, jogos didáticos) que tomassem o ensino à distância mais interativo. Na perspectiva de Toschil (2005) as tecnologias surgem com a finalidade de “modernizar, otimizar e mudar” o que se revê na educação através de: “ajudas para o ensino, marcado pelo objetivo da modernização; ajudas para a aprendizagem, marcada pelo objetivo da otimização dos processos educativos e; abordagem sistêmica, marcada pelos processos de mudanças” (p. 37).

A reflexão crítica sobre as práticas esteve sempre presente, considerando que através das críticas e das reflexões sobre a prática, foi possível melhorarmos ao longo das semanas as competências e capacidades quer de planificação, quer de intervenção no contexto, identificando o melhor caminho a seguir e evoluindo no processo formativo. Olhar para a prática num processo reflexivo, em momentos foi complicado, realçando o ensino à distância, implicando a interligação entre o que aconteceu ou o resultado final da proposta e as aprendizagens que se pretendiam promover com as propostas/ momentos proporcionados

O desenvolvimento de uma atitude informada e participativa face às políticas educativas foi recorrente. As OCEPE foram um dos principais guias das intervenções efetuadas, com o objetivo de serem identificadas as aprendizagens a promover, no que diz respeito a cada área de conteúdo, considerando os domínios e subdomínios presentes no mesmo documento. Para além de ser um guia que esteve presente em todo o processo de planificação, ao iniciarmos o contacto com a realidade educativa da EPE, foi um documento importante na identificação: dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, realçando a importância das relações entre os intervenientes; da intencionalidade educativa, percebendo as finalidades da prática pedagógica e a importância de ser potenciada a participação de todos os intervenientes; e da forma como deve ser organizado o ambiente educativo, sendo que o contexto por si só potencia o desenvolvimento e aprendizagem.

Para além das OCEPE, foram ainda efetuadas pesquisas e leituras a outras fontes/recursos de referência, com o objetivo de aprofundarmos o conhecimento, por exemplo no que remete à importância da participação das crianças e das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem, entre outros aspetos.

Um dos grandes receios ao entrarmos em contacto com a EPE remeteu para o facto de para além das atividades propostas pelo/a Educador/a de Infância terem influência no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, também tudo o que o adulto expressa, comunica, como age e se comporta é captado pelas crianças servindo de referência, o que irá ter retrocesso no desenvolvimento e nas aprendizagens das mesmas. Considerando este aspeto na elaboração e concretização das planificações foram pensadas estratégias que se adequassem às

características, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças potenciando a aprendizagem, mas também o nosso desempenho no momento de intervenção, considerando a linguagem, a postura, o ritmo e a expressividade na forma como interagimos com as crianças.

O espaço de sala de atividades por si só promove o desenvolvimento e aprendizagem, indo ao encontro dos interesses e características das crianças, verificando-se o mesmo através das áreas de interesse disponíveis. O/a educador/a deve criar um espaço, com um objetivo, uma finalidade e uma utilização, com o propósito de ser funcional e adequado às crianças (Ministério da Educação, 2016). Com as idas ao contexto, foi possível percebermos que as crianças são felizes e estão integradas no espaço, satisfazendo as suas necessidades emocionais.

Relativamente à importância do trabalho colaborativo, este esteve presente ao longo da prática. No primeiro semestre o estágio foi desenvolvido em pares com o objetivo de permitir a partilha e a reflexão sobre experiências, aprendizagens, ideias, planificações, intervenções, entre outros aspetos que incorporam as tarefas ligadas à prática. Neste seguimento, Ribeiro e Martins (2009) considera o trabalho colaborativo como “um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo as experiências, e conhecimentos, de cada um, potenciados neste tipo de trabalho” (p. 3). Para que o mesmo tenha sucesso deve ser criada uma relação de trabalho, com o objetivo de desenvolvimento, a partir da comunicação, diálogo e tomada de decisões em conjunto.

No segundo semestre, este fator alterou-se, sendo desenvolvido o estágio individualmente, dando ênfase à importância do trabalho colaborativo desenvolvido com a Educadora Cooperante, envolvendo uma relação de trabalho com o objetivo principal de potenciarmos experiências ricas e com significado para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desta forma, através da comunicação, diálogo e tomada de decisões em conjunto, foi possível alcançarmos o sucesso nas várias intervenções.

Ao longo do estágio, não foi possível a participação na construção e conceção dos documentos orientadores, da avaliação, de projetos de escola, no entanto a educadora cooperante colocou-me a par de todos os projetos que se iam desenvolver no período em causa, bem como de alguns documentos orientadores, como por exemplo do plano anual de atividades. Desde já é importante mencionar que, de acordo com Ministério da Educação (2016) “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (p. 28). Deste modo, houve um envolvimento e participação em alguns dos projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade, tais como: o magusto; a festa de Natal; cantar os reis; e a visita de estudo ao Porto.

Com o objetivo de potenciarmos o envolvimento e a participação dos pais e encarregados de educação ao contexto educativo, foi desenvolvido um projeto de envolvimento da família intitulado de “*Reaproveitar(te)*”, que foi ao encontro do tema pela qual o agrupamento se norteia. Este projeto tem como base a importância de reaproveitarmos os materiais dando-lhes um novo fim, levando assim à diminuição da produção de objetos que posteriormente se acumulam no nosso planeta.

Dito isto, um dos objetivos da EPE deve ser a cooperação, realçando-se a importância da participação dos pais nas diferentes atividades da realidade educativa, permitindo através da cooperação, dar respostas educativas, na promoção de atividades, recursos materiais e humanos e do espaço potenciando a qualidade do processo educativo (Vilhena & Silva, 2002).

Ao contrário do que aconteceu no primeiro semestre, durante o qual as famílias, através de um projeto de envolvimento da família, foram levadas a participar, colaborar e contribuir para a concretização dos objetivos desse mesmo projeto, com as intervenções através do ensino à distância a família teve o papel de intermediário entre adultos e crianças e de apoiar e ajudar a criança nas tarefas. Desta forma, é de referir que só através do papel desempenhado pelas famílias foi exequível a concretização de todo o trabalho desenvolvido em ensino à distância. Em ensino à distância, o papel das famílias foi realçado, tornando-se evidente a importância da colaboração e da criação de uma relação entre o estabelecimento educativo e pais/ famílias.

No que diz respeito ao indicador “*envolvimento em projetos ou atividades de âmbito nacional e internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunicada*”, importa referir e valorizar o programa *Viseu Educa*, que tem como objetivo promover o sucesso educativo e lutar contra o abandono escolar, dando oportunidade às crianças de terem contacto com a Língua Gestual Portuguesa uma vez por semana. Apesar da mesma decorrer a uma sexta-feira, não sendo efetuada intervenção neste dia, as crianças nos dias de intervenção transmitiram muitas das aprendizagens adquiridas no âmbito da Língua Gestual Portuguesa, sendo importante as crianças contactarem com a mesma, levando à inclusão das crianças com Necessidades de Saúde Educativas (NSE).

Como última dimensão, “*desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*”, é de realçarmos a importância, para a melhoria da prática profissional do/a educador/a, da procura constante pela atualização de conhecimento profissional. Para desenvolvermos uma prática fundamentada e atualizada deve ser promovida a formação contínua, estando conscientes de que existem mudanças frequentes ao nível pedagógico, didático e científico, surgindo a necessidade de alargar os conhecimentos, competências e aptidões.

Neste sentido, ao longo da formação inicial houve uma grande preocupação por assistirmos e participarmos em algumas conferências, seminários e palestras. Para além das referidas do ponto anterior, em ensino à distância, foi possível assistirmos a vários *Webinars* dos quais destacamos: “*Famílias em tempos de pandemia: direitos para todos*”, “*Projeto kalambaka*”, “*Reinventar a creche e o jardim de infância em tempos de pandemia*”; e “*Become Montessori Way*”. Ao assistirmos a estes *Webinars* foi possível percebermos como muitos pais/adultos se adaptaram à nova realidade de confinamento, algumas preocupações das famílias com a reabertura dos jardins de infância, bem como conhecer a pedagogia Montessori.

A formação inicial deve ser vista como a fase de iniciação para o futuro profissional, devendo ser potenciada a qualidade e melhoria da prática que promove o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A formação não passa apenas pelas teorias adquiridas com as unidades curriculares do curso a decorrer e pela prática no âmbito da PES, mas por todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

Posto termo a esta análise reflexiva, com uma perspetiva de todos os momentos vivenciados e das aprendizagens adquiridas para práticas futuras surge o sentimento de querer aprender mais, garantindo como objetivo o desenvolvimento de uma profissional competente.

2.3. Síntese global da reflexão

Após refletirmos acerca do percurso efetuado ao longo da PES, é de salientarmos o papel crucial da inserção desta unidade curricular neste curso para o desenvolvimento de competências, podendo o mesmo ser justificado com a oportunidade dada de contacto com o contexto real e a partir destes haver o envolvimento com os alunos e usufruirmos de várias experiências que foram um marco na nossa formação. As práticas desenvolvidas em situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação destas com a comunidade que nos rodeia, permitem a interligação entre as competências e conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação, com o contexto real onde tudo ocorre, sendo postas em prática as aprendizagens e a partir das mesmas são encadeadas e relacionadas novas vivências.

Para além do referido, é ainda relevante salientarmos o papel dos professores supervisores e dos professores/ educadora cooperante que, através das críticas e reflexões sobre a nossa prática, nos permitem identificar o melhor caminho a percorrer numa perspetiva de autorreflexão, como evolução do processo formativo. Segundo Alarcão e Tavares (2010, citado por Gaspar, Seabra & Neves, 2012), a supervisão em contexto de formação é vista como a orientação efetuada por um profissional experiente a outro no desenvolvimento profissional e humano.

O nervosismo e os receios são frequentes ao longo do percurso pelas práticas de lecionação, sendo o professor cooperante um grande apoio na ultrapassagem dos mesmos, efetuando sugestões e críticas que nos permitiram melhorar as intervenções. Não menos importante, realçamos o papel dos supervisores como elementos que estiveram sempre dispostos a ajudar, com o objetivo de nos fazerem compreender determinados conteúdos a serem planificados, para que pudéssemos encontrar a melhor estratégia a adotar. Tanto o professor supervisor como o professor cooperante têm como funções gerais, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar (Vieira, 1993, citado por Rodrigues, Patrocínio, Ribeiro & Couto, 2016).

No desenvolvimento da prática docente neste âmbito, enfrentámos muitos desafios, sempre preocupados com o facto de pensarmos na opção didática que melhor se adequa ao contexto e ao conteúdo a abordar para atingirmos a compreensão por parte de todos os alunos e crianças, como também de mantermos uma postura e linguagem adequada.

Apesar da relevância das implementações efetuadas, em coordenação com a teoria fornecida pelas outras unidades curriculares, não será o suficiente para desenvolvermos toda a nossa atividade profissional. Neste sentido, é essencial o desenvolvimento da nossa formação ao longo da vida indo ao encontro da realidade de ensino. As escolas devem promover o

desenvolvimento científicos nos estudantes para que haja desenvolvimento das competências pessoais (Machado, 2002).

Concluindo, da PES no âmbito do 1.º CEB e da EPE levamos as experiências, vivências e os conhecimentos proporcionados pela mesma, que servirão de base para as práticas futuras, realçando que com esforço e dedicação é possível alcançarmos os objetivos.

PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

A Consciência Fonológica em idade pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade

Nota introdutória

Terminada a reflexão crítica sobre as práticas em contexto, surge a segunda parte deste RFE, ou seja, a apresentação do trabalho de investigação denominado de “*A Consciência Fonológica em idade pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade*”. A investigação deve fazer parte da vida de qualquer professor/a ou educador/a, uma vez que é através do ato de investigar que estes adquirem novos conhecimentos, permanecendo sempre o rigor e a sistematização (Fortin, 1996). Desta forma, o investigador tem como objetivo compreender, com detalhe, um determinado tema implicando a disponibilização de algum tempo para a realização de questões abertas de modo a ir ao encontro do que pretende estudar (Bogdan & Biklen, 1994).

Este trabalho de investigação surge do interesse e necessidade de percebermos qual o nível de consciência fonológica em idade pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade, bem como as dificuldades sentidas pelas crianças ao nível fonológico. A par dos objetivos principais, importa analisarmos a forma como deve ser desenvolvida esta competência e o papel dos profissionais de educação, considerando as suas implicações no domínio da leitura e da escrita, adquirida no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A partir do interesse por este tema, que se desenvolveu a partir das observações e práticas em contexto, surge esta investigação que tem como questões-problema: “Qual o nível de consciência fonológica das crianças de 4 e 5 anos, a frequentar a Educação Pré-Escolar?”; “Qual o nível de consciência fonológica das crianças de 6 anos, a frequentar o 1.º ano de escolaridade?”; “Qual é o grau de dificuldade das tarefas de acordo com o nível de consciência fonológica (consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica)?”.

O desenvolvimento da apresentação desta investigação divide-se em quatro partes. Numa primeira parte, propõe-se a revisão da literatura, ou seja, através da perspetiva de outros autores é possível conhecermos e refletirmos acerca da temática. Posteriormente, é exposta a metodologia utilizada para a realização da investigação onde são descritas de forma pomenorizada as etapas do processo, tais como a formulação do problema, os objetivos, a sua justificação e a forma como foi efetuada a análise e tratamento de dados. Na terceira parte, são apresentados os resultados obtidos através da metodologia utilizada e aplicada no contexto de Educação Pré-Escolar e no 1.º ano de escolaridade. Por fim, na quarta parte, é exposta a discussão dos resultados em concordância com o quadro teórico delineado, com o objetivo de dar resposta às questões-problema e serem retiradas as conclusões do estudo.

1. Revisão da literatura

Nesta secção, referente à revisão da literatura, serão apresentados os conceitos, teorias e estudos já realizados que estão envolvidos na presente investigação, mais concretamente sobre a consciência fonológica, servindo de sustentação para o estudo realizado. Desta forma, realça-se a reflexão relativamente ao desenvolvimento fonológico das crianças, desde a aquisição da linguagem até à aprendizagem da leitura e da escrita.

1.1. A comunicação e a linguagem

Com a intenção de nos debruçarmos sobre o desenvolvimento fonológico nas crianças, é importante compreendermos numa fase inicial o processo de desenvolvimento da linguagem e da comunicação como promotores do desenvolvimento da consciência fonológica.

Ao falarmos em comunicação, podemos definir, segundo Sim-Sim (1998), como “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a descodificação de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes”, considerando-se o ser humano “por natureza um comunicador” (pp. 21- 22).

O ser humano tem a capacidade de comunicar através da produção de um conjunto variado de mensagens que são compreendidas por um falante da mesma língua. Deste modo, o ato de comunicação para Moutinho (2000) apresenta diferentes dimensões, nomeadamente de transmissão, de produção e de receção, como “um conjunto de procedimentos complexos que envolve diferentes níveis de codificação/ descodificação” (p. 10).

Para que a comunicação seja efetuada com sucesso, é primordial que os interlocutores dominem um código comum, ou seja, “qualquer sistema de sinais usado para transmitir uma mensagem” (Sim-Sim,1998, p. 22). Pode, assim, ser destacada a comunicação verbal como um canal de comunicação que permite a transmissão de uma mensagem a outro interlocutor. Podemos, também, dizer que o ato comunicativo ocorre quando existe interação entre duas ou mais pessoas, sendo partilhadas necessidades, experiências, sentimentos e ideias.

Desde o nascimento que temos a capacidade de comunicar, e para isso é necessário a interação e exposição à comunicação verbal, sendo que nos primeiros anos é da responsabilidade do adulto colocar a criança em interação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Para que exista comunicação existe um processo a seguir, iniciando o falante por “identificar a informação que quer transmitir”, posteriormente “selecionar, de entre os recursos linguísticos disponíveis na sua língua, aqueles que lhe permitem veicular adequadamente essa intenção” (Falé, 2005, p. 45).

Para Sim-Sim (1998), o termo linguagem é identificado como um sistema linguístico composto por um grande número de unidades discretas (sons e palavras) e pelas suas regras e princípios que orientam as unidades, sendo construídas estruturas cada vez mais alargadas. Em comparação, a comunicação verbal é universal a todos, o mesmo não acontece com a linguagem variando de comunidade para comunidade.

A língua é por sua vez definida por Moutinho (2000) como “um conjunto de regras subjacentes a qualquer ato de fala, que serve de meio de comunicação e expressão a um grupo social”, sendo a fala “o uso, a aproximação que cada membro de determinada comunidade linguística faz desse mesmo conjunto de regras, desse sistema” (p. 10).

A mensagem transmitida apresenta a sua representação linguística no cérebro e a sua realização no plano fonológico, sendo o grande responsável pelo processamento da linguagem verbal é o sistema nervoso (Moutinho, 2000). Para além de diferenças que podem ser destacadas nas distintas línguas existentes, nem tudo é díspar, também existem semelhanças apontadas por Sim-Sim (1998):

(i) todas são complexas, capazes de exprimir qualquer coisa; (ii) todas são mutáveis no tempo, portanto, passíveis de evolução; (iii) todas são compostas por unidades discretas e reguladas por regras; (iv) em todas é possível expressar o passado, o presente, o futuro, a negação, a interrogação e a formulação de ordens; e (v) em todas se constata a relação de arbitrariedade entre o som (...) e o(s) significado(s) respetivo(s) (p. 23).

A compreensão da mensagem pode ser identificada como “a receção e decifração de uma cadeia de sons e a respetiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico” (Sim-Sim, 1998, p. 24). Assim, atingimos a compreensão quando somos capazes de segmentar a cadeia fónica consoante a língua em questão. Por consequente, a fala é “a produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons, enquanto que a escrita é a materialização da produção linguística na forma gráfica” (Sim-Sim, 1998, p. 24).

Neste sentido, o conhecimento que detemos relativamente a uma língua desenvolve-se de forma intuitiva, ou seja, sem termos “consciência das propriedades desse sistema”, apresentando um “carácter regular e regulado” (Freitas, 2000, p. 17). Este carácter regular e regulado evidencia-se na “capacidade que temos de distinguir expressões do Português de outras que não o são”; na “capacidade de compreender palavras desconhecidas, formadas através de processos morfológicos regulares”; na “capacidade que temos de compreender e produzir frases que nunca ouvimos” (Freitas, 2000, p. 18).

De forma generalizada, o conhecimento da língua pode ser definido como “a capacidade de atribuir significados a sequências de sons e, inversamente, de “traduzir” significados em sequências de sons” (Freitas, 2000, p. 14). A mesma autora refere que o conhecimento da língua é crucial para o sujeito como ouvinte, interlocutor ou locutor, possibilitando a compreensão e a produção em contexto comunicativo, tanto para o uso primário da língua, ou seja, “compreensão oral e a expressão oral”, como também para o uso secundário, “compreensão do escrito (leitura) e de produção escrita (escrita)” (Freitas, 2000, p. 19).

1.2. O papel da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento da linguagem

Com o anteriormente referido, podemos já considerar que o desenvolvimento linguístico ocorre a partir da interação entre as capacidades inatas e as condições ambientais onde se desenvolve a criança, realçando-se a importância da Educação Pré-Escolar. O ser humano não nasce a falar, mas, segundo Sim-Sim (1998), de forma progressiva começa a conhecer o sistema linguístico, passando por compreender, produzir sons, produzir palavras isoladas até interpretar e construir frases com um nível de complexidade crescente.

1.2.1. Desenvolvimento da linguagem

Após ser definido o conceito de linguagem é importante realçar como se desenvolve a mesma ao longo dos anos, tendo a consciência de que a aquisição da linguagem é realizada sem aprendizagem, ou seja, de forma espontânea, contrariamente ao que acontece com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste sentido, a aprendizagem e a aquisição são conceitos que se distinguem. Quando usamos o conceito de *aquisição* referimo-nos a um processo de apropriação que não foi efetuado conscientemente, como é o caso da linguagem oral; quando utilizamos o conceito *aprendizagem* é necessária experiência ou prática consciente do conceito, promovendo alterações no desempenho do sujeito, como por exemplo a linguagem escrita (Sim-Sim, 1998).

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem são processos complexos, que são construídos através da interação da criança com a sociedade, apropriando-se do sistema linguístico da comunidade em que esta inserida, ou seja, a sua língua materna (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

O desenvolvimento da linguagem remete para as “modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo de conhecimento linguístico por parte do falante” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 13). Este processo ocorre de forma holística, ou seja, “as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são aprendidas simultaneamente” e, assim, “à medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 13).

De acordo com Marques (2005), o desenvolvimento da linguagem é visto de diferentes perspetivas de acordo com a abordagem utilizada. Neste sentido, existem três grandes abordagens que se destacam que passaremos a apresentar. Segundo a posição inativista, a linguagem é adquirida naturalmente, não necessitando de ensino formal para a sua aquisição. A posição comportamentalista, descreve que o desenvolvimento da linguagem surge através da aprendizagem por imitação do adulto, tendo o adulto o papel de corrigir e levá-las à forma correta. Por último, a posição desenvolvimentista refere que “a linguagem aprende-se mas não se ensina” (p. 10), o desenvolvimento da linguagem não surge apenas por imitação do adulto, mas pela própria descoberta e necessidade de ser compreendido pelo outro.

Na perspectiva de Sim-Sim (1998), a criança adquire a linguagem ao contactar com a comunidade, ou seja, adquire a língua materna, sendo uma capacidade inerente à espécie humana. Este processo tem início num contexto restrito que se vai alargando com a exposição a diferentes contextos, sendo que “quanto mais alargada e diversificada for a experiência”, maior será a capacidade de compreensão da mensagem e de comunicação verbal (p. 30). Nos primeiros anos nem todos os estímulos/ informação com o qual a criança contacta são percebidos, sendo a discriminação outra das capacidades importantes, remetendo para a capacidade de detetar e diferenciar estímulos, admitindo o acesso ao significado que sucede à percepção auditiva, que permite detetar os sons através da audição (Sim-Sim, 1998).

Ainda antes do nascimento, a criança inicia a sua aprendizagem da linguagem, as primeiras palavras surgem através do contexto em que a criança está inserida, promovendo a aquisição da linguagem de forma mais ou menos correta (Lentin, 1990).

De acordo com Sim-Sim (1998), a criança desde cedo é exposta a diferentes sons, sendo o primeiro passo a identificação dos sons de fala e posterior atribuição de significado, uma vez que desde o nascimento a criança vai aumentando a capacidade de atenção aos estímulos e de memória. Para além das capacidades referidas ao longo dos meses, vai-se desenvolvendo a capacidade de distinção de vozes (masculinas vs. feminina, desconhecida vs. conhecida), aos dois/ quatro meses. Posteriormente, aos cinco/ seis meses é visível uma “associação de bem-estar ou de incomodidade a padrões de entoação e ritmo” (p. 86). Por sua vez, aos nove/treze meses “manifesta-se a capacidade de compreensão do significado de sequências fonológicas em contexto” (p. 86), passando a ter consciência das categorias fonológicas, surgindo um rápido crescimento do vocabulário reconhecido pela criança. O processo de discriminação é rápido, concluindo-se por volta dos trinta e seis meses. Inicia-se, posteriormente, o desenvolvimento das capacidades de “manipulação dos sons da língua” (p. 86), como acesso à consciência fonológica.

No momento de aquisição da linguagem, as crianças demonstram dar mais importância ao significado das palavras, não tendo consciência da existência de diferentes sequências sonoras numa palavra, uma vez que “implica um conhecimento explícito da linguagem” (Silva, 1996, p. 553). Com a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, estes aspetos começam a ser reconhecidos com a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando-se que “as letras do alfabeto codificam os componentes fonéticos das palavras”, ou seja, as crianças começam a identificar que “as letras representam sons” (p. 553).

Como referido anteriormente, com o desenvolvimento da linguagem, sustenta-se em diferentes domínios de linguagem: o desenvolvimento fonológico, como a capacidade de reconhecimento dos segmentos sonoros das palavras; o desenvolvimento semântico, ou seja, “o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos”; o desenvolvimento sintático, que remete para o “domínio das regras de organização das palavras em frases”; e o desenvolvimento pragmático, referente à “aquisição das regras de uso da língua” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 24). Estes domínios têm presente a receção e compreensão das mensagens e só posteriormente a produção de enunciados linguísticos.

1.2.2. O papel da Educação Pré-Escolar

Realçando que o contexto em que a criança está inserida é determinante na aquisição da linguagem, salienta-se a necessidade dos mesmos serem estimulantes e potenciadores de vivências ricas e desafiantes, para além do contexto familiar.

O ensino formal não deve ser visto como o local onde se inicia a aprendizagem da linguagem oral e escrita, mas como a continuidade de um “processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente” (Ministério da Educação, 2016, p. 60). As capacidades de comunicação desenvolvem-se na interação e nas experiências a que a criança está exposta ao longo da vida, que se apresentam como cruciais para a construção e apropriação de conhecimentos das diferentes áreas.

Como referido, as crianças iniciam o desenvolvimento da linguagem num contexto restrito que é a família, passando posteriormente por diferentes contextos, nomeadamente o contexto escolar. À medida que o vocabulário vai aumentando, o falante começa a utilizar a linguagem para transmitir acontecimentos passados no presente, sendo que até então apenas comunicava os acontecimentos que estavam a ocorrer ou que tinham acabado de acontecer (Sim-Sim, 1998).

As crianças, ao desenvolverem a sua linguagem, esta permite-lhes comunicar com os outros, por isso é importante salientarmos o papel dos adultos que interagem com a criança, sendo que estes devem interpelar, clarificar as produções da criança, expandindo os enunciados produzidos pelas mesmas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Na EPE é crucial a promoção do domínio da comunicação como promotor da interação e de competências variadas, tendo o/a educador/a o papel de desenvolver a mesma com intencionalidade pedagógica, ou seja, como um facilitador do “processo de descoberta (...) [proporcionado] um ambiente favorável à construção do seu próprio conhecimento” (Horta, 2017, p. 8).

O desenvolvimento da linguagem ocorre através das interações sociais, sendo notório o papel do/a educador/a como “detentor dum manancial de capacidades comunicacionais e do domínio de diversas formas de expressão” (Horta, 2017, p. 10).

Até à EPE, a criança adquiriu regras da língua na comunidade onde está inserida, deste modo o papel do/a educador/a é de corrigir erros adquiridos, desenvolvendo os domínios como “aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 13). Para isso é fundamental ouvir e observar o que a criança diz e como diz, de modo a compreender como está a desenrolar-se o desenvolvimento da linguagem. O/a educador/a é uma fonte de estímulos para a criança, sendo que a mesma capta o que o adulto diz, as regras de estrutura e o uso da língua, por consequente o adulto deve promover espaços para ouvir e falar com ela.

A linguagem oral e escrita, apresentam-se como complementares ao longo da aprendizagem e desenvolvimento, mas com especificidades distintas o que leva à sua complexidade. A linguagem oral é um domínio de grande importância na EPE que será trabalhado com as interações entre criança e educadora, criança e outros adultos e a criança e outras

crianças, dando espaço à criança de comunicar e por sua vez ser escutada, como possibilitadora da comunicação, da aprendizagem e da exploração (Ministério da Educação, 2016). Neste sentido, a EPE tem como papel criar um clima de comunicação que permitirá a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas para, depois do domínio dos aspetos associados à comunicação, a criança desenvolver a capacidade de tomada de consciência da forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a consciência linguística.

O processo de compreensão da fala deve ter como foco a tomada de atenção ao estímulo, para que a informação seja retida na memória sensorial, seguindo-se várias etapas de tratamento da informação proferidas por Matlin (1983, citado por Sim-Sim, 1998):

(i) começa por receber os sons de fala produzidos por outrem; (ii) retém a representação sonora, por segundos, na memória de curto prazo; (iii) procura e localiza o significado da sequência de sons na memória de longo prazo; (iv) organiza a representação sonora em frases ou constituinte de frases; (v) combina frases e obtém o significado do enunciado produzido; e (v) esquece as cadeias de sons, as palavras e as frases, guardando somente o essencial da mensagem (p. 80).

Lentin (1990) realça o contexto educativo como primordial para a aprendizagem da linguagem, sendo um meio: onde a criança experimenta livremente, aprendendo a falar à medida que desenvolve a sua personalidade; que permite a partilha de conhecimentos através da comunicação com as crianças que a rodeia; que permite o contacto com a linguagem da educadora como modelo e beneficiando das correções e retificações efetuadas pela mesma; que possibilita à criança o contacto com a língua literária.

Acresce que uma das preocupações do/a educadora/a deve ser o desenvolvimento da linguístico da criança, no que diz respeito à quatro vertentes: falar, ler, escrever e ouvir falar. É de destacar o foco na promoção da capacidade de comunicar fluentemente e de compreender enunciados cada vez mais complexos (Sim-Sim, 1998).

Como salientado anteriormente, o/a educador/a de infância tem um papel crucial neste processo devendo criar momentos de comunicação em grupo, de forma a não partir sempre da criança a iniciativa de comunicar. Um erro cometido com frequência realçado por Marques (2005) é a correção das crianças quando comete algum erro, esta ação do/a educador/a pode fragilizar a confiança da criança, neste caso deve-se aplicar a estratégia de expansão, ou seja, “não penaliza a criança, respeita as suas formas de linguagem e coloca-a em contacto com as formas padronizadas” (p. 12).

1.3. Consciência linguística

Posteriormente a uma abordagem ao conceito de linguagem, realçamos que a aquisição da linguagem incorpora o desenvolvimento da consciência linguística, debruçando-nos sobre a mesma.

Com o enfoque na aquisição da linguagem oral existem diferentes fatores determinantes, salientando como primeiro aspecto a consciência linguística e posteriormente o conhecimento metalinguístico. Para o desenvolvimento da consciência linguística é essencial que a criança tenha conhecimento linguístico da oralidade, que só é permitido com a comunicação enquanto capacidade que exige treino específico.

Para compreendermos como se desenvolve a consciência linguística é importante pensarmos na fonologia como “o estudo das regras inconscientemente que comandam a produção de sons da fala” (p. 21). Segundo Falé (2005), a fonologia pode ser definida como “uma área da linguística que estuda os sistemas de sons das línguas, sistemas esses que têm correspondência no conhecimento intuitivo e mental que os falantes possuem da sua língua” (p. 30).

A consciência linguística requer a capacidade de estabelecimento da correspondência entre fonemas e grafemas, estando envolvidos mecanismos cognitivos que exigem a reflexão linguística do oral. Numa fase inicial de aprendizagem da linguagem, a criança demonstra apenas interesse pelo significado do enunciado, não dando importância aos sons das palavras, com o desenvolvimento do domínio linguístico a aptidão para o reconhecimento dos sons e a sua possibilidade de manipulação aumenta, ou seja, inicia-se o desenvolvimento da consciência fonológica (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006).

A articulação dos sons da fala é estudada pela fonética, sendo a fonética “o sistema pelo qual os símbolos representam sons em um sistema de escrita alfabético” (Adams, Fooman, Lundberg & Beeler, 2007, p. 21). Moutinho (2000) refere que “o modo como são produzidos e percebidos pelos locutores/auditores cabe à Fonética” (p. 13).

O conhecimento metalinguístico é muitas vezes induzido como sinónimo da consciência linguística, o que não é verdade. O conhecimento metalinguístico implica a análise e estudo da língua permitindo identificar regras gramaticais inerentes (Silva, 2007). Por sua vez, Rios (2013) define a consciência metalinguística como “o conhecimento que temos sobre a linguagem, ou seja, o uso da linguagem para se referir à própria linguagem, tornando-se, nesta perspectiva, a linguagem como objeto de pensamento” (p. 27).

O desenvolvimento metalinguístico é um processo progressivo que depende “do grau de consciência, de análise, de explicitação e de sistematização que cada indivíduo vai adquirindo”, estabelecendo-se com a sensibilização para o conhecimento das propriedades da língua que antecede a aprendizagem da linguagem escrita (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006, p. 64). Numa segunda fase de desenvolvimento da metalinguagem, a criança já consegue “isolar e identificar unidades do discurso, bem como refletir sobre as produções linguísticas e sobre algumas propriedades formais da língua” (p. 65).

Segundo Freitas e Santos (2001) o desenvolvimento da consciência linguística tem início na EPE, sendo uma das unidades de estruturas da língua adquiridas mais cedo a consciência fonológica.

Com a tomada de consciência por parte da criança de que a língua serve para comunicar, as crianças em idade pré-escolar começam a desenvolver formas de reflexão sobre a língua como “manifestações de consciência linguística” (Freitas & Santos, 2001, p. 79).

Sim-Sim (1998) refere que a aquisição de uma língua incorpora regras que promovem o “desempenho linguístico do indivíduo” sendo estas: fonológicas, ou seja, os sons da língua; morfológicas, que remete para a formação e estrutura interna das palavras; sintáticas, no que diz respeito à organização das palavras numa frase; pragmáticas, ou seja, de utilização da língua de acordo com a situação; e por último, as semânticas que são compostas pelo significado do conteúdo (p. 25). De acordo com o objetivo deste estudo, daremos maior ênfase à consciência fonológica, como uma das características de desenvolvimento correspondente à consciência linguística.

1.4. Consciência fonológica

Tendo a fonologia foco nos sons da fala existem diferentes autores que se debruçam sobre o conceito de consciência fonológica, para uma melhor percepção da sua definição apresentamos diferentes perspectivas que se complementam.

O conceito de consciência fonológica é definido por Rios (2013) como “a habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral” (p. 26).

Desde cedo que nos apercebemos da existência de diferentes sons da fala, sendo que com a reflexão relativamente aos mesmos e o início do percurso escolar, permite-nos tomar consciência da relação que se estabelece entre os sons da fala e o código escrito. Na produção escrita “os sons são substituídos por letras ou grafemas”, remetendo apenas para “a aprendizagem de um sistema ortográfico” (Freitas, 2000, p. 216).

As dificuldades sentidas pelas crianças na compreensão do princípio alfabético partem da necessidade de entenderem que os sons da fala estão associados às letras ou grafemas da linguagem escrita. Podemos, assim, dizer que os fonemas são “as pequenas unidades de fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética” (p. 19). Através desta definição é possível identificarmos de acordo com Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2007) o significado de consciência fonológica, correspondendo à “consciência de que a língua é composta [por esses] pequenos sons”, ou seja, os fonemas (p. 19).

O conhecimento fonológico é visível na “capacidade que os falantes têm de manipular os formatos fonéticos dos seus enunciados” (Freitas & Santos, 2001, p. 15) sendo que os formatos fonéticos de produções de fala podem variar de acordo com as diferentes velocidades de fala ou com a variação dos estilos discursivos individuais. Segundo Freitas (2000) pode ser referido que o conhecimento fonológico diz respeito à capacidade de reconhecimento e uso: dos “sons da fala”; e do “modo como eles se relacionam na sequencialidade segmental da cadeia fónica” (p. 214).

Os fonemas são unidade difíceis de identificar na oralidade, sendo assumidas de forma automática na perspectiva de ser identificado o significado do enunciado no seu todo (Adams, et al., 2007). Deste modo, o objetivo da consciência fonológica é “fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los” (p. 20) desta forma é possível compreenderem “como as palavras são escrita” (Adams, et al., 2007, p. 22).

Como subtipo da consciência linguística, a consciência fonológica é definida por Freitas & Santos (2001) como a “capacidade de identificar unidades que estruturam a língua do ponto de vista fonológico, como é o caso das sílabas e dos sons” (p. 79).

Adams et al. (2007) têm como referência a unidade de fala, apresentam a consciência fonológica como “capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior” (p. 11). Por sua vez para Sim-Sim (1998) a consciência fonológica é vista como o “conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua” (p. 225). Esta tem implícita a capacidade de prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) identificam-na como “a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais”, ou seja, a “capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intersilábicas e fonemas que integram as palavras (p. 48).

Horta (2007) identifica o desenvolvimento da consciência fonológica como “uma habilidade metalinguística que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral” (p. 14). Assim, a consciência fonológica “inclui a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades menores e de que estes segmentos podem ser discriminados e manipulados” (Horta, 2007, p. 14).

Remetendo para a consciência fonológica de acordo com as OCEPE, esta “refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)” (Ministério da Educação, 2016, p.64). O desenvolvimento da mesma ocorre com a possibilidade de as crianças manipularem elementos fonológicos cada vez mais pequenos.

Esta pode manifestar-se “de forma implícita, pela capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras” e “de forma explícita, pela análise consciente desses sons e das estruturas que eles integram” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 15).

A identificação dos elementos como palavras, sílabas e fonemas remete para a segmentação de “qualquer unidade linguística que pode ser isolada do resto da sequência” (Sim-Sim, 1998, p. 227). Os processos de segmentação e reconstrução, ou seja, “tornar a encadear os segmentos isolados” (p. 227), são metaprocessos que permitem a consciencialização fonológica.

1.5. Níveis de consciência fonológica

Em conformidade com o referido relativamente ao conceito de consciência fonológica, os sons da fala podem ser percecionados de várias formas o que leva à possível subdivisão da mesma em vários níveis.

Um enunciado possibilita a segmentação em unidades menores, o que se traduz em várias formas de consciência fonológica. Deste modo, o enunciado pode ser segmentado: em sílabas; em ataque-rima, sendo que o ataque corresponde ao início da rima, e a rima à terminação da

sílaba; e em fonemas, que compreende a identificação dos segmentos com menor dimensão, ou seja, os fonemas (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006).

Também Silva (1996) menciona a existência de vários níveis de consciência fonológica, ou seja, “diferentes unidades sonoras através dos quais nós podemos analisar as palavras” (p. 554). Assim, relativamente à segmentação das palavras identifica três níveis da consciência fonológica: “ao nível das sílabas, dos fonemas e das unidades interssilábicas” (p. 554). No mesmo encaixo, Freitas, Alves e Costa (2007) caracterizam os três níveis como: a consciência silábica; a consciência intrassilábica e a consciência fonémica ou segmental (Freitas, Alves & Costa, 2007) (cf. figura 1).

Autores como Freitas, Alves e Costa (2007), Sim-Sim (1998) e Horta (2007) fazem evidência à consciência da palavra como um dos níveis a considerar no desenvolvimento da consciência fonológica. Desta forma, Horta (2007) identifica quatro níveis da consciência fonológica: “1) frases em palavras (consciência da palavra); 2) palavras em sílabas (consciência silábica); 3) sílabas em letras – unidades intrassilábicas (consciência intrassilábica); 4) letras em fonemas (consciência fonémica)” (p. 14).

Nos pontos que se seguem iremos debruçar-nos de forma mais aprofundada relativamente a cada nível da consciência fonológica. No esquema abaixo, podemos, mais facilmente, compreender os vários níveis em causa.

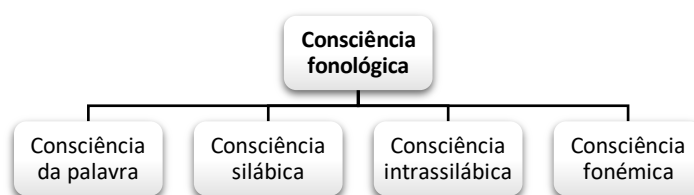


Figura 1: Níveis da consciência fonológica

1.5.1. Consciência da palavra

A consciência da palavra, na perspetiva de Rios (2013), remete para a “capacidade de segmentação da linguagem oral (*continuum* sonoro) em palavra” (p. 32).

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência da fronteira é entendida como a existência de dificuldades na identificação das fronteiras entre as palavras numa frase, sendo comum a junção de determinantes a nomes, como por exemplo “os olhos” ser oralizado como “ozolhos” ou a identificação de segmentos de palavras como quantificadores, como na palavra “umbigo” (p. 12). O desenvolvimento da consciência de palavra deve ter como relevante “a noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas nomeadamente em frases e palavras” (Freitas, Alves e Costa, 2007, p. 48).

Na identificação das palavras, as fronteiras de palavra dizem respeito aos espaços que as separam na linguagem escrita e às pausas efetuadas na linguagem oral para indicação do fim de uma palavra e do início de outra. Estes aspetos são tidos em conta pelas crianças no processo de

segmentação das palavras, por vezes surgem dificuldades a este nível devido às palavras serem escritas sem haver uma separação correta da mesma (Sim-Sim, 1998).

De acordo com Rios (2013) as crianças com idade inferior a seis anos têm dificuldade em prestar atenção aos aspetos formais de uma frase, dando mais atenção ao seu significado.

Apesar de a consciência da fronteira de palavra já se prever como desenvolvida no início do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a verdade é que de acordo com Freitas, Alves e Costa (2007) alguns comportamentos de escrita em meninos do 1º e do 2º Ciclos mostram que a consciência desta unidade pode ainda não estar completamente desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade, o que legitima o trabalho sobre a identificação da unidade em contexto letivo (p. 109)

1.5.2. Consciência silábica

Para Rios (2013), a consciência silábica é a “capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra” (p. 34).

No mesmo encaço, Freitas, Alves e Costa (2007) definem a consciência silábica como a divisão das palavras em sílabas. Esta habilidade é precocemente visível na perceção dos segmentos da palavra em sílabas ao serem desenhados grafemas que correspondem a cada sílaba da palavra, mesmo antes de aprenderem a escrever. O desenvolvimento da consciência silábica remete para “uma unidade gramatical estruturadora do conhecimento fonológico” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.51).

Freitas e Santos (2011) afirmam que “ao mesmo tempo que [as crianças] desenvolvem capacidades progressivamente mais complexas de análise da estrutura fonológica da língua, as crianças usam unidades dessa estrutura fonológica, nomeadamente a sílaba, como instrumento que lhes permite pensar sobre a escrita” (p. 82). Desta forma, ainda em idade pré-escolar as crianças começam a prestar atenção e refletir sobre as manifestações de escrita, percebendo “de que forma se estabelece a correspondência entre uma série de sinais gráficos que observam num determinado suporte” (p. 83). Ao serem analisadas as primeiras tentativas de escrita das crianças, é possível identificar-se a relevância dada às sílabas, pretendendo através dos caracteres representados fazer correspondência às sílabas do enunciado (Freitas & Santos, 2011).

A facilidade de realização de tarefas de consciência silábica é justificada por ser a “primeira forma de reflexão sobre a fonologia da linguagem oral, que as crianças desenvolvem desde a idade pré-escolar” (Rios, 2013, p. 34).

1.5.3. Consciência intrassilábica

A consciência intrassilábica diz respeito à “capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente, a sílaba” (Rios, 2013, p. 36). De acordo com o mesmo autor, podemos identificar que “as unidades intrassilábicas são unidades maiores que um fonema, mas menores que uma sílaba” (p. 36).

A consciência fonémica e a consciência intrassilábica implica um nível de desenvolvimento superior. No que diz respeito à consciência intrassilábica é “a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba” (p.13).

Com enfoque para as palavras, segundo Sim-Sim (1998) estas são “rótulos usados para representar entidades e conceitos” (p. 133), cujo significado varia de acordo com o contexto em que são utilizadas. O desenvolvimento sintático, ou seja, organização das palavras em frases inicia-se posteriormente à compreensão e produção de palavras isoladas.

As palavras podem ser segmentadas em três tipos de unidade, ou seja, “as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 15), sendo que estas unidades devem ser tidas em conta no desenvolvimento da consciência fonológica.

De acordo com Barbosa (1994), não existe uma definição de sílaba aceite universalmente, podendo ser definida segundo este autor como “um segmento fónico caracterizado por uma tensão crescente dos músculos do aparelho fonador seguida de uma tensão decrescente” identificando “a delimitação silábica, ou seja, a capacidade de “precisar com rigor onde começa aquela tensão e onde termina esta” (p. 131).

A sílaba também pode ser definida, segundo Freitas e Santos (2001) numa perspetiva tradicional, como “o agrupamento de sons em torno de uma vogal” (p. 22), sendo classificadas em: sílabas abertas, que terminam em vogal; ou sílabas fechadas, que por sua vez terminam em consoante; e sílabas tónicas ou sílabas átonas.

Especificando, os constituintes das sílabas são o ataque e a rima que por sua vez se divide em núcleo e coda. Para ser identificada uma sílaba, podemos partir da identificação da presença de vogais, uma vez que ao seu redor encontram-se as consoantes e semivogais, estes elementos seguem uma organização hierárquica, de acordo com os constituintes das sílabas (Freitas, Alves & Costa, 2007) (*cf. figura 2*).

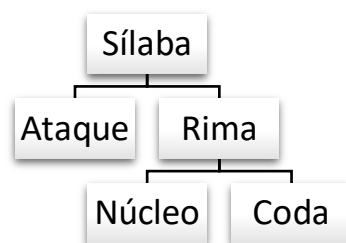


Figura 2: *Constituição silábica (Freitas & Santos, 2001, p. 23).*

Ao encontro do referido, Freitas e Santos (2001) descrevem como constituintes da sílaba unidades de nível gramatical inferior, ou seja, os sons da fala que por se encontram agrupados “em constituintes silábicos hierarquicamente organizados” (p. 23), de acordo com o modelo Ataque-Rima. Assim, com base nos mesmos autores podemos referir que:

- (i) a sílaba (δ) ramifica em Ataque (A) e Rima (R);
- (ii) a rima ramifica em Núcleo (Nu) e Coda (Cd);

- (iii) cada constituinte está associado a um mínimo de uma e a um máximo de duas posições rítmicas, no nível do esqueleto;
- (iv) cada posição rítmica, no esqueleto, pode ou não estar associada a material segmental (p. 23).

Os constituintes ramificados não têm de estar sempre associados a um ou dois segmentos, podendo estar vazios, ou seja, podem-se designar de:

- (i) ramificado, quando é preenchido por dois segmentos;
- (ii) não ramificado, quando é preenchido por um segmento ou quando o constituinte se encontra vazio (Freitas & Santos, 2001, p. 24).

Neste sentido, o ataque “é o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 16) podendo ser simples (pé), vazio (-é) ou ramificado (*pre.go*). O núcleo tem como dominantes a vogal, podendo ser não ramificado ou ramificado quando domina um ditongo, por sua vez a coda é um constituinte onde realça a consoante à direita da vogal. Por último, ainda como constituinte silábico, a rima é composta pelo núcleo e pela coda, devido à relação forte entre estes (Freitas, Alves & Costa, 2007).

1.5.4. Consciência fonémica

Desde o nascimento a criança produz sons, como o choro, riso, sendo por volta dos cinco anos ocorre um processo de aquisição dos sons da fala denominado de desenvolvimento fonológico, que remete para a “capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 14).

Numa análise da articulação dos sons, a fonética é um meio facilitador tendo como base a “informação de natureza cinestésica sobre as estruturas articulatórias que intervêm na sua produção” (Mateus, Andrade, Viana & Villalva, 1990, p. 45). Através desta análise, é possível a classificação dos sons produzidos.

Ao produzirmos um enunciado oralmente são identificados diferentes sons da fala, não apresentando o mesmo significado por si só, mas através de “agrupamentos de sons”, formando palavras a que lhes são atribuídos significados (Freitas, 2000, p. 213).

Os sons da fala podem ser definidos de acordo com Freitas, Alves e Costa (2007) como “as unidades mínimas identificáveis num enunciado oral” (p. 16), considerando as suas propriedades articulatórias. Refere, ainda, que a consciência fonémica, remete para “a capacidade de reflexão sobre a composição segmental das palavras (...) fundamental para a compreensão do princípio de funcionamento do código alfabético” (p.67).

A consciência fonémica é, assim, caracterizada como o nível mais difícil de desenvolvimento, de acordo com Adams et al. (2007) esta dificuldade surge devido a “de uma palavra a outra e de um falante a outro, o som de um determinado fone pode variar consideravelmente”, como efeito das variações na língua (p. 22).

Em consonância com os autores já supracitados, Silva (1996) menciona que a segmentação das palavras de acordo com os seus fonemas é uma tarefa complexa para as crianças, uma vez que “os fonemas no discurso não são percebidos isoladamente, mas no contexto do fonema imediatamente precedente e conseqüente” (p. 554). A divisão silábica é uma das tarefas que, em comparação, é mais fácil de realizar corretamente, uma vez que “as sílabas correspondem a atos articulatórios unitários” (p.554).

O desenvolvimento da consciência fonêmica nas crianças é mínimo na Educação Pré-Escolar, revelando reduzida “capacidade de manipular explicitamente os sons da fala” (p. 14), o que tem reflexos no processo de aprendizagem da leitura e no “desenvolvimento da consciência dos sons da fala” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.14).

1.6. Desenvolvimento da consciência fonológica

Em virtude de promover metodologias que tenham sucesso na promoção da consciência fonológica, é importante destacarmos aspetos chave neste processo.

A estimulação dos três tipos de consciência fonológica deve ser efetuada antes e durante a iniciação do “uso do código alfabético” (p. 14), devendo ter início no desenvolvimento da consciência silábica, sucedendo-se a consciência intrassilábica e, por fim, a consciência fonêmica (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Para Sim-Sim, Ramos e Santos (2006) são identificados como fatores determinantes no desenvolvimento da consciência fonológica “o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, o domínio da linguagem oral, as características da palavra-alvo e até mesmo a aprendizagem da leitura” (p. 67). Na avaliação do desenvolvimento da consciência fonológica estão implícitas diferentes tarefas, sendo que vários estudos apontam para um avanço de complexidade que se inicia no nível silábico, transitando para o nível intrassilábico e por fim o nível fonêmico.

Na perspetiva de Horta (2017) o desenvolvimento da consciência fonológica sofre influência:

- Das experiências sociolinguísticas a que a criança teve acesso;
- Do normal processo de desenvolvimento cognitivo da criança;
- Das características específicas de diferentes capacidades da consciência fonológica;
- Da exposição formal ao sistema alfabético com a aprendizagem da escrita e da leitura. (p. 14)

Remetendo para o desenvolvimento da consciência fonológica é de destacar que entre o primeiro e segundo mês de vida, são identificados sons, sendo que a partir dos 36 meses já são identificadas sequências sonoras e discriminados todos os sons da língua. Ao longo dos anos, vai-se desenvolvendo esta capacidade até que, aos quatro anos “muitas crianças demonstram já sensibilidade às regras fonológicas da língua” (Sim-Sim, 1998, p. 225). Desde cedo, as crianças começam a gostar de brincar com as rimas e a alterar palavras.

É destacado, segundo investigadores, que a consciência fonológica se desenvolve em dois níveis. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) descrevem:

um nível inicial que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas, e um segundo nível mais sofisticado que se manifesta apenas quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura e que está associado à análise e manipulação das unidades fonêmicas (p. 51).

A consciência fonológica pode ser visível na “capacidade de realizar tarefas de identificação de sílabas ou de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou de sons, segmentação de palavras em sílabas ou em sons, manipulação de sílabas ou sons” (Freitas & Santos, 2001, p. 79). Com base nesta sequência, é definido o nível de dificuldade de ordem crescente. Assim, para simplificar, podemos referir que existe uma maior dificuldade por parte da criança em segmentar uma palavra em sons, como nível segmental, relativamente a segmentar uma palavra em sílabas, remetendo para o nível silábico, o que leva a inferir que a segmentação por sílabas é uma capacidade que se desenvolve mais precocemente.

Esta realidade pode ser comprovada por vários estudos realizados, como por exemplo um estudo efetuado por Treiman (1990, citado por Silva, 1996) concluiu que “a capacidade de segmentação fonética é precedida pela capacidade de analisar as sílabas em unidades intrasilábicas ao nível do ataque e rima” (p. 555).

Nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016) é salientado que a descoberta da consciência linguística pode ser potenciada através de explorações lúdicas da língua, ou seja, com rimas, lengalengas, poesia, trava-línguas e adivinhas, tirando partido para mesmas para contactarem com os sons e com as palavras. A criança deve tomar consciência de que a língua não serve apenas para comunicarmos, mas também é alvo de reflexão e análise passando 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, p. 64).

Na idade pré-escolar, as crianças apresentam maior facilidade de manipulação das sílabas relativamente à análise e manipulação de fonemas que são mais difíceis e tardias exibindo maior desenvolvimento da idade escolar, uma vez que são associadas à aprendizagem da leitura (Ministério da Educação, 2016).

De acordo com um estudo realizado por Silva (1996), concluiu-se que “a consciência das unidades silábicas precede a consciência dos segmentos fonéticos”. Neste sentido “as tarefas fonéticas que pressupõem apenas a análise de componentes intrasilábicos, são tarefas fonológicas que as crianças são capazes de resolver com algum sucesso antes de aprenderem a ler” (p. 560).

Com base num estudo efetuado por Rios (2009), foi possível constatar que, tal como salientado por diferentes autores, as tarefas de consciência silábica são as mais fáceis de concretização por parte de crianças que se encontram no 1.º ano de escolaridade, sucedendo as tarefas de consciência da palavra, consciência fonémica, consciência lexical e, por fim, com maior

grau de dificuldade as tarefas dedicadas à consciência intrassilábica. Ainda foi possível destacar a autora do estudo que as tarefas que implicaram a identificação, reconstrução e segmentação de unidades linguísticas apresentam maior nível de sucesso.

1.6.1. Tarefas para o desenvolvimento da consciência fonológica

Na década de 1970, surge um aumento do interesse pela investigação acerca das “competências de consciência fonológica na criança e sobre o seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita”, o que realça a importância do treino de tarefas de desenvolvimento da consciência fonológica (Rios, 2013, p. 26).

A prática sobre o oral deve ser reforçada com o objetivo de desenvolvimento da consciência fonológica, sendo que as metodologias devem ter como palavras-chave a “sistematicidade e a consistência” (p. 8), de modo a ser alcançada a automatização do processamento fonológico (Freitas, Alves & Costa, 2007).

As atividades de promoção da consciência linguística são cada vez mais utilizadas pelos educadores, reconhecendo as suas potencialidades para o desenvolvimento da linguagem oral. Neste sentido, é de realçar a importância da planificação de atividades com este fim de forma cuidadosa, com articulação e de acordo com os objetivos a atingir (Silva, 2007).

O treino da consciência fonológica deve ter em conta a sua subdivisão, ou seja, o desenvolvimento da consciência de palavra, o desenvolvimento da consciência da sílaba e o desenvolvimento da consciência fonémica (Freitas, Alves & Costa, 2007).

A consciência fonológica é um processo de desenvolvimento contínuo, sendo que numa fase inicial, antes da entrada no ensino formal, a criança deve ter oportunidade de brincar com os sons da língua, através “de tarefas de rimas, de aliteração, de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intrassilábica” (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006, p. 74).

Existem diferentes tarefas que nos permitem avaliar o nível de consciência fonológica tais como: “tarefas de contagem”, ou seja, é pedido à criança para contar as sílabas ou os fonemas de uma determinada palavras; “tarefas de classificação”, referente à classificação de um conjunto de palavras de acordo com os critérios silábicos ou fonémicos; “tarefas de segmentação”, sendo pedido à criança para dividir as palavras em sílabas ou fonemas; “tarefas de síntese ou reconstrução”, onde é dito um conjunto de sílabas ou fonemas e a criança tem de identificar a palavra; e por fim “tarefas de manipulação”, que diz respeito à omissão, troca ao acrescento de sílabas numa palavras (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 49).

Na consciência fonológica estão incorporados processo de identificação, segmentação, reconstrução e de manipulação fonológica. A reconstrução fonológica remete para a reconstrução dos segmentos fonológicos ouvidos isoladamente. A segmentação fonológica diz respeito à separação em unidades menores de um enunciado. Na identificação fonológica pretende-se que a criança consiga identificar sons idênticos e por sua vez os diferentes e por fim a manipulação fonológica abrange a explicitação e análise das unidades fónicas. O nível de desenvolvimento dos

processos apresentados segue numa linha de complexidade gradual que é influenciada pela idade e pela tarefa apresentada, por sua vez é possível aferir que

a reconstrução silábica é mais fácil do que a segmentação silábica; que a identificação silábica é mais fácil do que a identificação intrassilábica; que a reconstrução fonémica é mais fácil do que a segmentação fonémica e do que a identificação fonémica; e que a manipulação silábica é mais fácil do que a manipulação intrassilábica que, por sua vez, é mais fácil do que a manipulação fonémica (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006, p. 71).

Em seguimento, relativamente à idade comparativamente com o nível de desenvolvimento que deve ser atingido, estudos revelam que a partir dos quatro anos as crianças são “capazes de segmentar silabicamente unidades lexicais de duas sílabas” (Sim-Sim, 1998, p. 231), sendo que ocorrem mais dificuldades nas palavras com mais de três sílabas ou de monossílabos. Aos seis anos de idade, as crianças já não têm dificuldades na segmentação silábica, apenas em palavras com número de sílabas superior a quatro (Sim-Sim, 1998). A reconstrução silábica relativamente à segmentação da sílaba é mais fácil para as crianças. A manipulação silábica, como “o controlo consciente, das sílabas que vai desde a deteção de sílabas com sons idênticos (...), à identificação de unidades silábicas isoladas” e a consciência dos fonemas requer um nível superior de consciência fonológica (Sim-Sim, 1998, p. 231).

No processo de passagem da perceção até à reconstrução segmental, Sim-Sim (1998) refere que a perceção dos sons não é um processo consciente, tal como a perceção visual apenas é possível ter acesso às imagens que são identificadas pelas palavras. Para que haja consciencialização da fala é necessário haver “reconhecimento das unidades constituintes do produto verbal” (p. 226), uma vez que o significado das palavras é automaticamente atribuído. O mesmo não se sucede de forma automática com a consciência das sílabas o que requer uma maior preocupação, ou seja, isolamos mais rapidamente as palavras, posteriormente as sílabas e só em seguida os fonemas (Sim-Sim, 1998).

As atividades propostas pelo educador à criança para potenciar este domínio devem estar estreitamente interligadas com o desenvolvimento da criança, sendo apresentadas de modo hierarquizado conforme o nível de dificuldade. Segundo a autora podemos referir que

as operações de reconhecimento são mais fáceis do que as de produção; as que pressupõem operações de segmentação apresentam mais dificuldades do que as de reconstrução; as que exigem consciência ao nível da sílaba são mais fáceis do que as que requerem consciência ao nível do fonema (Silva, 2007, p. 44).

Com o objetivo de ser identificada a capacidade das crianças dividirem as palavras ao nível do ataque e rima, uma das tarefas a que se pode recorrer remete para o tipo “encontrar o intruso”, ou seja, analisar se a criança é capaz de “perceber que «pai» é a palavra intrusa na série «mãe, mar e pai»” (Treiman, 1990, citado por Silva, 1996).

Comparando a realização das diferentes tarefas em contexto da EPE, as crianças revelam mais dificuldades “numa tarefa que implica a supressão da unidade silábica”, relativamente à

“síntese, a análise ou a deteção de sílabas comuns em diferentes palavras” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 50). As dificuldades na segmentação fonémica devem-se ao facto de as tarefas serem mais abstratas, ou mesmo devido à dimensão das palavras, sendo mais fácil quando as palavras “começam por sons como [f]; [v]; [s]; [z] ou [R] do que quando as palavras começam por sons como [p], [b], [t], [d], [k], [g]” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 51) e devido às propriedades articulatórias dos fonemas.

Como outro dos elementos identificados, a segmentação silábica é mais difícil de ser realizada, sendo que as sílabas ao contrário das palavras não estão associadas a um significado, o que leva a uma maior atenção. Com o objetivo de identificação das capacidades segmentação silábica, podem ser usadas como metodologias referidas por Sim-Sim (1998):

- (i) pedir ao sujeito que indique (batendo na mesa) quantas sílabas tem a palavras proposta, (ii) que repita a palavra dada, omitindo uma das sílabas, (iii) ou que identifique palavras que começam ou acabam com determinada sílaba (p. 229).

Como processo cada vez mais complexo a segmentação fonémica é um processo que irá ter influência na aprendizagem da leitura, uma vez que para ser identificado o fonema é necessário o isolamento dos componentes das sílabas, devendo ser esta capacidade muito trabalhada precocemente e aprofundadamente. A fim de avaliarmos as capacidades de consciencialização fonémica, Sim-Sim (1998) destaca:

- (i) exercícios de segmentação (sol/s-o-l; (ii) de reconstrução (s-o-l/sol) (iii) de manipulação de fonemas, em que o sujeito deve produzir uma palavra dado o som inicial (/s/--- Sol, sapato) ou pronunciar o remanescente da palavra ao ser-lhe retirado um determinado som (sol sem /s/ --- ol) (p.233).

Com a existência de violação do funcionamento regular do sistema, podem ser identificadas como situações: “articulação inadequada do acento”; “inadequação da qualidade das vogais às posições tónicas ou átonas que ocupam” (Freitas & Santos, 2001, p. 15).

Um estudo realizado por Pocinho e Correia (2008) teve como objetivo “testar a eficácia de um programa de treino da consciência fonológica em crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar” (p. 3), sendo realizado com uma amostra de 418 crianças de idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idades. Com a aplicação de Provas de Segmentação Linguística (PSL) e de um programa de treino fonológico, verificou-se que estes são benéficos para o desenvolvimento da consciência fonológica na EPE.

A proposta de “atividades de escrita interventiva” potenciam o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que através das mesmas as crianças começam a “discernir unidades fonológicas mais abstratas do que as sílabas, e, conseqüentemente, a efetuar as primeiras análises fonéticas decorrentes da gradual compreensão de que a escrita codifica a linguagem e a utilizar letras convencionais ao nível silábico” (Treiman, 1998, citado por Silva, 2004, p. 190).

Dado a relevância desta competência para o desenvolvimento de outras capacidades é importante que na EPE seja tida como preocupação “programas de treino que incluam jogos de análise e manipulação dos componentes orais das palavras” (Silva, 2004, p. 189).

1.7. A consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita

Ao contrário da aprendizagem da fala, aprender a ler e a escrever não é um processo natural, ou seja, como já referido o desenvolvimento da linguagem ocorre num processo de aquisição e não de aprendizagem, sendo que ocorre com a interação e contacto com o meio envolvente, por sua vez a aprendizagem da leitura e da escrita requer aprendizagem, através de práticas direcionadas a este objetivo.

O uso primário dado à língua diz respeito à produção oral, sendo que o uso secundário remete para a leitura e a escrita que tem como base a linguagem oral, havendo a “independência e a primazia do oral sobre o escrito” (Sim-Sim, 2009, p. 9), uma vez que uma letra corresponde, em muitos casos e na Língua Portuguesa, a um som da fala.

A linguagem escrita é adquirida antes da entrada para o ensino formal, a criança no seu quotidiano vai desenvolvendo algumas competências chave para ser uma leitora fluente. Ainda precocemente a criança começa a estabelecer uma relação entre o oral e o escrito desenvolvendo-se num processo evolutivo que a conduz à compreensão do princípio alfabético (Reis, Proença & Martins, 2015).

A leitura tem como intenção a comunicação de uma mensagem a alguém, o mesmo acontece com a escrita, esta não pode ser encarada de modo individualizado, mas estabelecendo uma relação com a linguagem oral que suporta a escrita (Sim-Sim & Micaelo, 2006).

De acordo com Sim-Sim (2009), ler “é compreender o que está escrito” (p. 9), sendo um processo de compreensão que incorpora um conjunto de capacidade e conhecimentos efetuando o registo gráfico de uma mensagem verbal.

Numa fase inicial da leitura e da escrita é crucial a “promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons)” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.9).

Para que exista compreensão da leitura é necessário a mobilização de estratégias cognitivas específicas que recorrem ao conhecimento prévio sobre a temática, antecipando o conteúdo, organizando a informação nova, questionando e sistematizando com a construção de uma representação mental do que foi lido. A fluência da leitura está diretamente associada, permitindo a adequação das estratégias de compreensão (Sim-Sim & Micaelo, 2006).

De acordo com Paula, Mota e Soares (2005) a escrita é considerada como “uma forma de representação linguística que implica a habilidade de compreender ideias e conceitos e transmitir mensagens possibilitando ao indivíduo a interação com o mundo letrado no qual está inserido” (p. 176). Em comparação com a linguagem oral, a linguagem escrita implica aprendizagem formal,

mas também o “conhecimento da estrutura fonológica da linguagem” (p. 176), ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica.

A escrita tem uma ligação particular com a linguagem oral, sendo o uso secundário da oralidade, que ocorre com o conhecimento do princípio da escrita alfabética, “onde se assume que a unidade mínima do som da fala corresponde uma representação gráfica específica, grafema que pode ser uma letra ou um grupo de letras” (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006, p. 63).

Nos primeiros anos, a criança apenas consegue aceder ao sistema linguístico através da evocação auditiva, devendo ser utilizada para promover a iniciação à leitura e à escrita, uma vez que passa a processar a sequência fónica e a representação gráfica, devendo ao longo do 1.º CEB ser desenvolvidas estratégias que permitam a compreensão de que a oralidade e a escrita são sistemas que estabelecem uma relação através de uma didática que promova a interligação (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Com a exploração da forma como a oralidade é representada na escrita é possível que as crianças percebam que a oralidade é autónoma da escrita, correspondendo a uma grande variedade do oral, derivado a uma palavra ter diferentes formatos fonémicos, em relação à escrita que é uniforme. Se esta relação não for intrínseca conduz à produção de erros ortográficos, como consequência das discrepâncias entre ambas (Freitas, Alves & Costa, 2007).

No percurso efetuado pela EPE a criança desenvolve a aquisição da linguagem, aumentando o campo lexical e começando a ser introduzidas algumas ideias sobre o funcionamento da língua materna. A criança inicialmente tem uma maior preocupação com o significado das palavras e não com a manipulação das estruturas da língua (segmentos fonológicos...) (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Com a entrada para o 1.º CEB, inicia-se a aprendizagem da linguagem escrita. Neste nível, é necessário a criança ler fluentemente, ou seja, “a extrair o significado de forma precisa, rápida e com prazer” e “escrever com confiança, fluência e precisão” (Sim-Sim, 1998, p. 36).

A aprendizagem da leitura e da escrita influencia positivamente a capacidade de isolar fonemas, isto deve-se às atividades no início do 1.º ano de escolaridade terem como base a consciência de que as palavras podem ser segmentadas em sílabas e fonemas como o objetivo de dar início à leitura e à escrita (Sim-Sim, 1998). O gosto pelas rimas e a sua prática leva a um maior sucesso na aprendizagem da leitura, uma vez que desenvolvem a consciência de que as palavras têm sílabas. Para desenvolver a consciência lexical e silábica também é importante “prática de rimas, a recitação de poesia e histórias em verso, os exercícios de segmentação de frases em palavras e destas em sílabas, a identificação e manipulação de sílabas e a soletração silábica em voz alta” (Sim-Sim, 1998, p. 235).

Com base em diferentes estudos realizados, foi-se tendo a consciência das implicações do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura, tendo-se multiplicado os estudos com o intuito de se compreender o que é a consciência fonológica (Silva, 1996).

É de salientar que para o sucesso da aprendizagem formal da linguagem escrita é condição essencial “que os futuros leitores tomem consciência de que a escrita representa uma

sucessão de unidades fonológicas, havendo uma correspondência entre as unidades no uso oral e na respetiva representação escrita” (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006, p. 63).

Neste sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita requer o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, de forma mais específica que a criança seja “capaz de perceber que as palavras orais são constituídas por uma sucessão de componentes fonéticos, os quais são as unidades representadas pelo código alfabético” (Silva, 1997, p. 2839). De acordo com o estudo realizado pela mesma autora, verificou-se que “transição de uma representação pré-silábica da escrita para uma representação silábica comporta efeitos significativos na capacidade de manipulação metafonológica das unidades silábicas” (p. 302).

Para escrevermos, utilizamos o sistema de escrita alfabética, que permite a escrita de todas as palavras existentes numa língua, com as letras do alfabeto, sendo as mesmas representações das unidades de som. O domínio do código alfabético pressupõe a noção de que cada som da língua apresenta uma representação gráfica, que não é de cariz biunívoco (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006).

No processo de aquisição da leitura e da escrita é necessário que seja reconhecido o princípio alfabético, como também “a descoberta de conceitos relacionados, quer com as funções da linguagem escrita, quer com a natureza das correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral” (Silva, 2004, p. 188). Neste seguimento, a consciência fonológica é inerente à compreensão do princípio alfabético, tomando consciência de que as palavras apresentam vários segmentos fonémicos (Silva, 2004).

O reconhecimento de que a linguagem oral tem correspondência com a escrita acontece com as interações com material escrito, sendo importante o papel do adulto, dando possibilidade de contacto com a leitura de livros ou outros suportes de escrita (Marques, 2005).

De acordo com Blevis (1997 citado por Silva, 2007) o desenvolvimento da leitura e da escrita facilita um bom desenvolvimento da consciência fonológica, o que pode ser justificado com as características da língua portuguesa, apresentando como unidades mínimas os fonemas que são representados por letras no alfabeto escrito, melhorando a capacidade de estabelecimento de relações entre as letras e os sons.

Com base num estudo realizado por Reis, Proença e Martins (2015) foi identificado que as “crianças que apresentam um nível conceptual de escrita mais elevado também demonstram um maior conhecimento do nome e som das letras, assim como a consciência silábica e fonémica apresentam valores mais elevados” (pp. 12, 13). Numa análise à área da consciência fonológica foi ainda identificado que “a consciência silábica e fonémica poderão ser importantes não tanto na compreensão de que as letras a escrever não podem ser arbitrárias, mas essencialmente na compreensão das relações entre segmentos sonoros e segmentos gráficos (Reis, Proença & Martins, 2015, p. 13).

Para Valente e Martins (2004) “as três competências metalinguísticas (consciência silábica, consciência fonémica e conhecimento do nome das letras) relacionam-se fortemente com a realização de tarefas de leitura de palavras isoladas, desde os momentos iniciais da aprendizagem e independentemente do método de ensino ser silábico ou fonémico” (p. 210).

As dificuldades visíveis na aprendizagem da leitura e da escrita podem ser minimizadas com o treino da consciência fonológica, devendo a mesma “começar pelos segmentos que as crianças percebem com mais facilidade” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 29).

Vários estudos revelam que “as crianças que são melhores em tarefas silábicas e fonêmicas apresentam mais facilidade na aprendizagem da leitura”, como também a existência de “correlações entre a consciência silábica e o sucesso na aprendizagem da leitura e entre a consciência fonêmica e o sucesso na aprendizagem da leitura” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 53).

Com base num estudo realizado por Júnior, Freitas, Souza, Maranhe e Bandini (2006), relativamente à aquisição das habilidades de consciência fonológica e à progressão dos alunos no programa de ensino da leitura, foi possível concluir-se que “as crianças desse estudo só adquiriram o repertório de leitura após as instruções fônicas, o que atesta a eficácia da intervenção para alterar o curso do desenvolvimento de seu repertório acadêmico” (p. 445). Torna-se importante evidenciar de acordo com o mesmo autor, que não é “recomendável interromper o ensino de leitura, em nome de um controle experimental mais rigoroso, e só voltar a implementá-lo depois de instaladas as habilidades de consciência fonológica”, mesmo considerando que a criança apresenta muitas dificuldades a nível fonêmico (p. 445).

Com base no referido, o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser reforçado na EPE, de modo a ter efeitos positivos na aprendizagem da leitura e da escrita. A relação entre esta competência e a aprendizagem da leitura rege-se pela necessidade de “reflexão sobre o oral para que a criança consiga apreender a lógica inerente ao processo de codificação da linguagem escrita” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 53).

As OCEPE também mencionam que “a consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa” (Ministério da Educação, 2016, p. 64).

Com o estudo realizado por Farias, Costa e Santos (2013) é tido como ponto de discussão se “o baixo desempenho da consciência fonológica dos participantes (...) pode estar relacionado com a falta e/ou insuficiência de estimulação prévia da consciência fonológica na rotina escolar e familiar” (p. 317). É, também, afirmado que para além das hipóteses de escrita proporcionadas à criança a “estimulação ambiental, familiar e metodológica, o nível socioeconómico ou o género da criança” (p. 317) são fatores com relevância. Por sua vez, a consciência fonológica é novamente, neste estudo, referida como uma componente essencial para o início da leitura e da escrita, justificando com a necessidade de capacidade de análise, reflexão e sintetização das unidades constituintes das palavras para que ocorra a aquisição da leitura e da escrita.

O mesmo é confirmado no estudo realizado por Reis, Proença e Martins (2015): as crianças que frequentavam a EPE, o nível conceptual da escrita é mais avançado quanto maior a consciência fonológica, ou seja, o reconhecimento dos sons e nome das letras, sendo que esta relação varia de criança para criança.

Realçando a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita, esta pode ser referida devido aos grafemas representarem

sons no nosso sistema alfabético de escrita. Por sua vez, para se escrever é necessário segmentar as palavras em sons. Dado como garantido que o desenvolvimento da consciência fonológica facilita a aprendizagem da leitura e da escrita, “cada vez mais se deve insistir na necessidade de desenvolver este tipo de consciência linguística no ensino pré-escolar” (Freitas & Santos, 2001, p. 81).

Em consonância com o referido, as OCEPE destacam a necessidade de desenvolvimento da consciência linguística da criança, como promotor de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita que terá início no 1.º CEB (Ministério da Educação, 2016).

1.8. Avaliação da consciência fonológica

A avaliação das capacidades fonológicas das crianças está a ser valorizada em Portugal, dando-se relevo à sua importância em crianças de idade pré-escolar quer em contexto educativo como clínico. Desta forma Alves, Castro e Correia (2010) destacam que a sua importância surge uma vez que “algumas tarefas de análise da estrutura sonora estão incluídas em testes de rastreio de perturbações da linguagem, e outras integram especificamente testes de avaliação do processamento fonológico” (p. 170).

No âmbito do projeto “Consciência Fonológica - instrumentos para a intervenção clínica e pedagógica” é efetuada a avaliação do “impacto das propriedades linguísticas do sistema-alvo, em particular as propriedades fonológicas, assim como das tarefas que medeiam a avaliação destas competências, no desempenho de tarefas de consciência fonológica” (Alves et al., 2010, p. 169). Através dos resultados obtidos, o mesmo projeto tem como objetivo a criação de um instrumento de avaliação da consciência fonológica e que servirá de “ferramenta para o planeamento de intervenções clínicas e/ou pedagógicas mais eficientes no desenvolvimento de competências de leitura e escrita” (p. 170).

De acordo com Alves et al. (2010) a construção de novos instrumentos será uma mais valia neste campo, considerando que apesar de existirem vários testes de avaliação da consciência fonológica, a sua maioria apresenta limitações, uma vez que em muitos dos casos não são sujeitos a processos de validação e aferição, não controlam as propriedades fonológicas da língua, nem apresentam uma grande diversidade de tarefas.

Desta forma, torna-se relevante para o desenvolvimento do presente trabalho, a identificação de alguns instrumentos de avaliação e provas já existente para avaliar a consciência fonológica.

Sim-Sim (1997) desenvolveu um teste de avaliação designado de *A Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. O teste mencionado tem como objetivo avaliar três domínios linguísticos, ou seja, lexical, sintático e fonológico e dois tipos de capacidades, nomeadamente as recetivas e as expressivas. De forma específica, a avaliação da capacidade expressiva contempla subtestes de segmentação e reconstrução segmental compostos por tarefas de reconstrução silábica, reconstrução fonémica, segmentação silábica e segmentação fonémica, com o objetivo de “avaliar

a capacidade de reconhecimento de que a cadeia falada é constituída por segmentos que é possível isolar e reconhecer” (Sim-Sim, 1997, pp. 7-8).

Com o objetivo de “avaliar a capacidade infantil de explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e dos fonemas”, Silva (2002) construiu uma *Bateria de Provas para a Avaliação de Competências Fonológicas comporta por seis subtestes* (pp. 5-6).

O *Teste de identificação de Competências Linguísticas (TICL)* foi desenvolvido por Viana (2002) sendo uma prova de linguagem expressiva com o objetivo de “identificação de competências linguísticas em quatro vertentes: o conhecimento lexical, o domínio de regras morfológicas básicas (...), a memória auditiva para material verbal e a capacidade para refletir sobre a linguagem oral” (Viana, 2002, pp. 128-129). Para além do referido, ao nível da consciência fonológica fazem parte tarefas de segmentação de frases em palavras, segmentação de palavras em sílabas e de identificação de similaridades sonoras.

A considerar o *Teste Fonético-Fonológico ALPE* desenvolvido por Mendes, Afonso, Lousã e Andrade (2013) na Universidade de Aveiro, apresenta como objetivo avaliar a capacidade de articulação verbal, o tipo e a percentagem de ocorrência de processos fonológicos, bem como a inconsistência na produção repetida da mesma palavra. Esta prova já foi testada em 768 crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos e 12 meses, falantes do Português-Europeu, apresentando-se como um instrumento de avaliação válido e fiável (Mendes, Afonso, Lousã & Andrade, 2013).

Ferraz, Pocinho e Fernandes (2018a) apresentam uma *Prova de Avaliação da Consciência Fonológica* que “pretende estabelecer o estatuto de um indivíduo relativamente a um domínio” (p. 13). Esta prova é composta por sete tarefas: segmentação léxica; separação de sílabas e fonemas nas palavras; omissão de sílabas e fonemas nas palavras; reconhecimento da sílaba inicial e/ou final; contagem das sílabas de uma palavra; reconhecimento de uma palavra decomposta numa sequência de sílabas e omissão de sílabas nas palavras.

Na perspetiva de Ferraz, Pocinho e Fernandes (2018b), a consciência fonológica assume uma grande importância na aquisição da leitura e da escrita, dando-se assim como crucial o treino desta competência antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerando o anteriormente referido, é importante mencionar a existência de diversificados programas de treino sistemático para o treino da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar e nos primeiros anos do ensino básico.

O *Programa de Treino da Consciência fonológica – PTCF* desenvolvido por Ferraz, Pocinho e Fernandes (2018b) deverá ser trabalhado com crianças entre os quatro e seis anos de idade, bem como no início do 1.º ano de escolaridade. Apresentando o programa, este é composto por sete tipos de jogos de treino, ou seja, “jogos de omissão de sílabas e fonemas nas palavras; Jogos de reconhecimento da sílaba inicial e/ou final coincidente entre palavras; Jogos de contagem das sílabas numa palavra; Jogos de palavras decompostas numa sequência de sílabas e Jogos de omissão de sílabas indicadas nas palavras” (p. 17). Os diferentes jogos de treino são compostos por um suporte visual com imagens, sendo implementados em oito sessões, em que cada sessão é executada numa semana.

2. Metodologia

Terminada a revisão da literatura sobre a qual irá recair este estudo, é primordial compreendermos o que é uma investigação e quais são os objetivos da mesma, de modo a desenvolver este estudo com coerência e validade, dando resposta ao problema definido.

Importa compreender, desde já, qual é o papel de um investigador e o caminho que deve seguir. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador tem como objetivo compreender com detalhe um determinado tema que pode envolver professores, diretores e crianças, implicando a disponibilização de algum tempo para a realização de questões abertas de modo a ir ao encontro do que pretende estudar.

A investigação, segundo Tuckman (2000, p. 5), é “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”, podendo as mesmas ser concretas ou gerais de acordo com o tipo de investigação fundamentada ou aplicada, tendo como aspeto em comum a formulação de generalizações com base na interpretação dos dados recolhidos.

Em comparação, Fortin (1996, p. 17) define a investigação científica como “um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação”. O mesmo autor ainda refere, também, que a investigação científica é um processo racional, sendo este rigoroso e aceitável.

A investigação é sistemática, lógica, empírica, redutível e replicável, ou seja, apresenta um conjunto de regras a que se deve obedecer, uma validade, tendo como base a realidade e como objetivo compreender um fenómeno possibilitando a generalização (Tuckman, 2000).

Na perspetiva de Fortin (1996), através da investigação, podemos adquirir novos conhecimentos, permanecendo sempre o rigor e a sistematização.

2.1. Delimitação do objetivo de estudo/enunciado do problema

Uma investigação científica tem como ponto de partida uma questão que pode ser denominada como uma “interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações” (Fortin, 2003, p. 51).

Neste sentido, a investigação que se propõe neste projeto tem como objetivo alcançarmos uma melhor compreensão do nível de desenvolvimento fonológico das crianças em contexto de EPE e a frequentar o 1.º ano de escolaridade.

Em concordância para Tuckman (2000, p. 37), uma investigação tem como fase do processo a seleção do problema, devendo o mesmo ter como características:

1. Estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis;
2. Ser formulado de forma clara e sem ambiguidade;
3. Ser formulado em forma de questão;
4. Ser testável por métodos empíricos,
5. Representar qualquer atitude moral ou ética (p. 31).

Centrando-nos na importância do desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar e no 1.º ano de escolaridade, definimos como problema ao qual se pretende dar resposta com a investigação:

- a) Qual o nível de consciência fonológica das crianças de quatro e cinco anos, a frequentar a Educação Pré-Escolar?
- b) Qual o nível de consciência fonológica das crianças de seis anos, a frequentar o 1.º ano de escolaridade?
- c) Qual é o grau de dificuldade das tarefas de acordo com o nível de consciência fonológica (consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica)?

2.2. Justificação e relevância do estudo

O interesse deste estudo prende-se com a necessidade de perceção do nível de consciência fonológica em idade pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade, percebendo a implicação da aprendizagem da leitura e da escrita.

No decorrer da PES no contexto do 2.º ano de escolaridade, deparámo-nos com dois alunos que apresentavam mais dificuldades ao nível da leitura e da escrita comparativamente aos restantes alunos da turma, sendo notórias dificuldades na divisão silábica e na segmentação das palavras nas frases. O contacto com esta realidade levou-nos a questionar qual o nível de consciência fonológica das crianças com quatro e cinco anos a frequentar a EPE e das crianças de seis anos a frequentar o 1.º ano de escolaridade. Esta análise ajuda-nos a perceber a importância da criação de oportunidades de desenvolvimento da consciência fonológica e se a mesmas têm influência em outros domínios.

Esta investigação pretende contribuir para a compreensão da importância do desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar e no 1.º ano de escolaridade, ou seja, procurar identificar e compreender o nível fonológico destas crianças, numa tentativa de compreender o impacto da mesma para o domínio de outras competências nos anos de escolaridade futuros. Através da metodologia utilizada o presente estudo tem, ainda, a finalidade de contribuir para a validação de uma Prova de Análise da Consciência Fonológica.

Com esta finalidade é importante também trazeremos para o estudo a perspectiva da educadora de infância, relativamente à importância dada à exploração e desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar.

2.3. Definição de objetivos

Com base no problema enunciado anteriormente é necessário definirmos os objetivos a atingir. Deste modo, apresentamos os objetivos gerais e respetivos objetivos específicos.

Objetivos gerais:

- Desenvolver e implementar uma Prova de Análise da Consciência Fonológica
- Avaliar a consciência fonológica das crianças com quatro e cinco anos, em contexto de EPE;
- Avaliar a consciência fonológica das crianças com seis anos a frequentar o 1.º ano de escolaridade;
- Identificar as dificuldades sentidas por cada grupo de crianças de acordo com os níveis de consciência fonológica avaliados.

Objetivos específicos para alcançar o objetivo geral:

- Fazer o levantamento de aquisições ao nível:
 - Consciência silábica;
 - Consciência intrassilábica;
 - Consciência fonémica.

a. Tipo de investigação

Maroy (1997) descreve que “cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objeto de investigação, dos seus objetivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros fatores contingentes” (p. 117).

Para irmos ao encontro dos objetivos definidos para esta investigação é importante termos em consideração a utilização de estratégias metodológicas, com a finalidade de conhecermos as perceções, opiniões e estratégias utilizadas por uma determinada população.

Neste sentido, o presente estudo revela-se, quanto à generalização, comparativo, uma vez que “deteta causas de diferenças ou semelhanças nos objetos de estudo, viabilizando sugestões de explicação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 19). Através do método comparativo é possível efetuar-se a “investigação de indivíduos, classes, fenómenos ou fatos, com vista a ressaltar as diferença e similaridades entre eles” (Gil, 2008, p. 16).

Este estudo pode, ainda, ser considerado como exploratório ou experimental, uma vez que pretende compreender e descrever o nível de consciência fonológica de um grupo de crianças através da construção e implementação de uma Prova de Análise da Consciência Fonológica, estabelecendo uma relação entre os diferentes níveis etários. De acordo com Gil (2008), o método experimental “consiste essencialmente em submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto” (p. 16).

Quanto à obtenção e tratamento de dados, o estudo apresenta um carácter qualitativo e descritivo, uma vez que o objetivo é descrever ou interpretar procurando a “compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo”, através da observação, descrição, interpretação e apreciação “do meio e do fenómeno tal como se apresentam, sem procurar contorná-los” (Fortin 1996, p.22).

A investigação qualitativa “em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (Bogdan & Biklen 1994, p.16). A mesma é utilizada quando os dados recolhidos apresentam pormenor descritivo referente a pessoas, locais e conversas. De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 179), numa investigação de carácter qualitativo, a informação é analisada de forma indutiva, ou seja, “desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados.”

Na mesma perspetiva de darmos resposta ao problema, entende-se que o presente estudo terá como tipologia o estudo de caso, sendo definido por Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89) como a “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

O estudo de caso, de acordo com Yin (2001, p. 21) “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores”.

O mesmo permite estudar num período curto, de forma pormenorizada um determinado aspeto referente ao problema em estudo. Através do mesmo, o investigador estabelece uma relação entre variáveis estudadas, com base numa recolha de dados sistemática (Bell, 1997). A técnica de pesquisa utilizada pode admitir uma multiplicidade de abordagens, ou seja, pode ser referente ao estudo de um indivíduo, acontecimento, organização, programa, entre outros, uma vez que permite “a construção de conhecimentos contextualizados” (Amado & Freire, 2013, p. 123).

b. Participante e justificação da sua escolha

Com o objetivo de identificar os participantes nesta investigação, é importante mencionar que uma investigação apresenta uma população podendo ser definida de acordo com Tuckman (2000, p. 187) como “o grupo em relação ao qual vai iniciar-se o estudo”.

A população em estudo foi selecionada de entre as crianças da sala onde realizámos o estágio no âmbito da PES II. Neste sentido, a presente investigação teve como participantes duas crianças com quatro anos de idade (quatro anos e dois meses e quatro anos e sete meses) do sexo feminino e três crianças de cinco anos (cinco anos e três meses, cinco anos e quatro meses, cinco anos e dez meses), sendo duas do sexo feminino e um do sexo masculino. Ainda estiveram incluídas no estudo duas crianças de seis anos (seis anos e dois meses e seis anos e seis meses) a frequentar o 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, que se encontravam em outro contexto escolar (*cf. tabela 1*).

Tabela 1: Caracterização dos participantes

Sexo/idade	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Masculino	0	1	2	3
Feminino	2	2	0	4
Total	2	3	2	7

Com o objetivo de percebermos qual a importância dada pela Educadora de Infância ao desenvolvimento da consciência fonológica das crianças bem como as metodologias adotadas, foi ainda realizada uma entrevista.

c. Técnicas e instrumentos de pesquisa

Como técnicas e instrumentos de pesquisa, foram utilizados dois instrumentos não padronizados. Podemos definir de acordo com Coutinho (2013) instrumentos não padronizados como aqueles que são criados pelo investigador como instrumento de coleta de dados, podendo ser delineados de forma a ir ao encontro das necessidades.

Como técnica e instrumento de pesquisa não padronizado foi construída uma entrevista realizada à Educadora de Infância que integrava o grupo de crianças da EPE, com o objetivo de compreendermos a importância dada ao desenvolvimento da consciência fonológica em crianças da EPE considerando os seus reflexos no 1.º CEB (*cf. anexo 1*).

Com o objetivo de definir e compreender a técnica a utilizar é de referir que a situação de entrevista é associada a uma técnica de inquérito, sendo um sujeito questionado como representante de um grupo social, uma vez que o investigador não dispõe dos dados que serão obtidos com base na entrevista efetuada (Ruquoy, 1997). O inquérito vai ao encontro do pretendido pelo estudo, sendo que tem como objetivo “obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (Bell, 1997, p. 25).

De acordo com Amado e Freire (2013, p. 207) a entrevista pode ser caracterizada como: “um meio potencial de transferência de uma pessoa para outra de pura informação”; “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos”; e “uma transição que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação”.

A entrevista realizada pode ser definida como semidiretiva, uma vez que foi permitido “que o próprio entrevistado estrutura o seu pensamento em torno do objeto perspectivado”, mas por outro lado “a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações” (Ruquoy, 1997, p.87).

Uma vez que nas entrevistas podem ser utilizados vários tipos de questões, neste estudo foram efetuadas questões: diretas, ou seja, “reside no facto de ser mais ou menos óbvio que determinado segmento de informação está solicitado na questão” (Tuckman, 2000, p. 309); específicas, “centram-se num determinado objeto, pessoa ou ideia, em relação aos quais se solicita uma atitude, crença ou conceito”; de opinião. Quanto às condições metodológicas do

estudo em causa podemos referir que existe: “uma relação verbal entre o investigador e a pessoas interrogada”, sendo estabelecida uma relação direta e “uma entrevista baseada na utilização de um guião de entrevista” (Ruquoy, 1997).

Após ser realizada uma pesquisa sobre os já existentes instrumentos de avaliação das competências fonológicas das crianças, que pudessem complementar o estudo, surgiu a necessidade de utilização de um instrumento não standardizado, ou seja, a construção de uma prova de análise da consciência fonológica. Esta necessidade surgiu uma vez que os estudos já existentes apresentam um carácter muito amplo e extenso, sendo o objetivo criar uma prova que permitisse identificar e compreender o nível de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e que também fosse aplicável em crianças do 1.º CEB.

1. Delineamento da proposta de Prova de Análise da Consciência Fonológica em idade pré-escolar

Considerando os diversos testes já elaborados e validades e tendo como ponto de partida os mesmos, para dar resposta às necessidades deste estudo desenvolvemos uma proposta de Prova de Análise da Consciência Fonológica.

Como referido, existe um número considerável de instrumentos que têm como objetivo avaliar as competências fonológicas das crianças, sendo que os mesmos se diferenciam pelo conjunto de tarefas que englobam, em consonância com os objetivos em causa. Face aos mesmos, através do levantamento das tarefas mais significativas para este estudo, elaborámos esta prova que será aplicada aos nossos participantes, ou seja, crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º ano de escolaridade, de acordo com os procedimentos delineados.

- **Procedimentos e critérios para a aplicação da Prova de Análise da Consciência Fonológica**

A Prova de Análise da Consciência Fonológica desenvolveu-se em forma de jogo, seguindo um grau de complexidade crescente. Os jogos foram aplicados individualmente a cada criança no contexto escolar, o que contribui para uma maior familiaridade para as crianças envolvidas.

A aplicação da prova iniciou-se com o posicionamento da criança e do adulto lado a lado, onde o adulto convidava a criança a realizar o jogo, apresentando de modo informal, a explicação dos passos, acompanhados com exemplos e com um suporte visual.

A realização da prova não ultrapassou os 30 minutos, sendo este período de tempo ajustado de acordo com o tempo de concentração da criança.

Na elaboração da prova foram considerados alguns critérios de seleção do tipo de tarefas e das palavras alvo. Relativamente ao tipo de tarefa, a sua tipologia incluiu diferentes graus de complexidade, de forma a ser perceptível o nível de dificuldade sentido pelas crianças. Deste modo, foram incluídas tarefas de identificação, produção, reconstrução, manipulação, contagem e

segmentação. A seleção das palavras teve em conta a familiarização destas com as crianças, ou seja, foram escolhidas palavras pertencentes ao seu léxico ativo. A maioria das palavras selecionadas são nomes, havendo uma predominância de palavras dissilábicas.

Para a análise dos resultados resultantes da aplicação da prova foi atribuída uma cotação, considerando um total 78 pontos. Deste modo, foi atribuído um ponto a cada resposta correta e zero pontos a cada resposta errada.

• **Tarefas da Prova de Análise da Consciência Fonológica**

A prova era constituída por três níveis da consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica. Ao nível da consciência silábica foram incluídas sete tarefas. No que diz respeito à consciência intrassilábica, foram contempladas três tarefas. Relativamente ao nível da consciência fonémica, foram integradas sete tarefas. A apresentação das tarefas contemplou imagens referentes às palavras selecionadas acompanhadas na oralidade (*cf. anexo 2*). Para o registo das respostas, foram preenchidas de forma progressiva tabelas de registo, sendo que cada tabela corresponde a uma tarefa (*cf. anexo 3*).

As tarefas estão agrupadas por nível a ser analisado, sendo que os níveis estão ordenados de acordo com o grau de complexidade evidenciado por Freitas, Alves e Costa (2007), devendo ter início na consciência silábica, sucedendo-se a consciência intrassilábica e por fim a consciência fonémica.

No que se refere à organização das tarefas dentro de cada nível, a sua organização foi ao encontro da perspectiva de Sim-Sim, Ramos e Santos (2006) sendo de referir que

a reconstrução silábica é mais fácil do que a segmentação silábica; que a identificação silábica é mais fácil do que a identificação intrassilábica; que a reconstrução fonémica é mais fácil do que a segmentação fonémica e do que a identificação fonémica; e que a manipulação silábica é mais fácil do que a manipulação intrassilábica que, por sua vez, é mais fácil do que a manipulação fonémica (p. 71).

a) Nível I – Consciência Silábica

No que diz respeito às tarefas referentes à consciência silábica, o objetivo foi avaliarmos a capacidade de reconstrução, segmentação, manipulação, identificação e produção de sílabas de unidades de fala por parte das crianças.

✓ **Tarefa I – Reconstrução silábica**

A primeira tarefa propõe à criança reconhecer uma palavra decomposta numa sequência de sílabas. Desta forma, o adulto disse as palavras decompostas em sílabas, com intervalo de aproximadamente 2 segundos entre sílabas. Era esperado que a criança adivinhasse qual a palavra que tinha sido dita (por exemplo, se o adulto pronunciasse as sílabas “so---pa”,

posteriormente, iria questionar a criança sobre qual a palavra que tinha sido dita, sendo a resposta esperada “sopa”).

Palavras avaliadas: sopa; mesa; sapato; escova

✓ **Tarefa II – Segmentação e contagem silábica**

Esta tarefa remete para a capacidade de a criança reconhecer as sílabas e contar número de sílabas de uma palavra. Desta forma, para iniciar a tarefa, o adulto apresentou um cartão com imagens. Posteriormente, a criança tinha de nomear o nome de cada figura, para em seguida dizer as palavras silabando e acompanhando cada sílaba com uma palma. Após a segmentação silábica, a criança foi questionada relativamente ao número de sílabas que cada palavra tinha (por exemplo, se a palavra-alvo fosse “casa”, o adulto pedia à criança que dividisse em *bocadinhos* com o auxílio de palmas, esperando obter a resposta “ca/sa”).

Palavras avaliadas: casa; comida; escova; casaco; elefante; caracol

✓ **Tarefa III – Manipulação silábica**

Esta tarefa recorreu ao suporte visual da tarefa anterior, considerando as mesmas palavras a avaliar. Com base nas figuras, esta tarefa teve como objetivo a omissão das sílabas iniciais e final das palavras, ou seja, a criança tinha de dizer o nome de cada figura sem dizer o primeiro *bocadinho* e, posteriormente, sem dizer o último *bocadinho* (por exemplo, se a palavra-alvo fosse “casa” tinha de dizer “ca”, omitindo a última sílaba).

✓ **Tarefa IV – Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial**

Nesta tarefa, o adulto apresentou um cartão com imagens. Posteriormente, pediu à criança para prestar atenção às palavras que ia dizer. O adulto enunciou três palavras dando ênfase à sílaba inicial de cada uma delas. Em seguida, a criança deveria ser capaz de identificar quais as palavras que apresentavam a mesma sílaba inicial (por exemplo, se as palavras fossem “cama”, “cadeira” e “dedo”, há duas que se assemelham relativamente à sílaba inicial, ou seja, cadeira e cama).

Palavra avaliadas: cama / dedo / cadeira; mota / mola / pera; garrafa / Galinha / janela; barriga / vaso / baleia.

✓ **Tarefa V – Produção de palavras com igual sílaba inicial**

Relativamente à tarefa de produção, esta distingue-se da de identificação por não serem produzidas as palavras pelo adulto, mas produzidas e identificadas pelas crianças. Desta forma, para iniciar a tarefa o adulto apresentou um cartão com imagens. Posteriormente, a criança nomeou cada figura, para em seguida dizer quais as palavras que tinham o mesmo *bocadinho* no início (por exemplo, a imagens correspondem à palavra “bola”, “livro”, “bota” e “copo”, existem duas palavras que se assemelham, relativamente à sílaba inicial, ou seja, bola e boneca).

Palavras avaliadas: bola / bota / copo; almofada / alface / mola; caneta / gelo / camelo; escova / escada / banco.

✓ **Tarefa VI – Identificação de palavras com a mesma sílaba final**

Nesta tarefa, o adulto apresentou um cartão com imagens. Posteriormente, pediu à criança para prestar atenção às palavras que ia dizer. O adulto enuncia três palavras dando ênfase à sílaba final de cada uma delas. Em seguida, a criança deveria ser capaz de identificar as palavras que apresentavam a mesma sílaba final (por exemplo, se as palavras fossem “porta”, “mota” e “carro”, há duas que se assemelham relativamente à sílaba final, ou seja, “mota” e “porta”).

Palavras avaliadas: mota / Porta / carro; jogo / jogo / laranja; galinha / cavalo / pinha; gelado / dado / cama.

✓ **Tarefa VII - Produção de palavras com igual sílaba final**

Para iniciar a tarefa, o adulto apresentou um cartão com imagens. Em seguida, a criança nomeou o nome de cada figura, e posteriormente disse as palavras que têm o mesmo *bocadinho* no final (por exemplo, as imagens correspondiam às palavras “gato”, “pato”, “cadeira” e “botão”, existiam duas palavras que se assemelham relativamente à sílaba final, ou seja, “gato” e “pato”).

Palavras avaliadas: rolha / balão/ botão; rena / pena / cabeça; garrafa / girafa / camisola; janela / balde / mala

b) Nível II – Consciência intrassilábica

Nas tarefas referentes ao nível da consciência intrassilábica era esperado avaliarmos as capacidades de identificação e produção de unidades menores das sílabas por parte das crianças.

✓ **Tarefa I - Identificação de palavras que rimam**

Nesta tarefa, o adulto apresentou um cartão com imagens. Posteriormente, pediu à criança para prestar atenção às palavras que ia dizer. O adulto enunciou quatro palavras, dando ênfase à rima de cada uma delas. Em seguida, a criança deveria ser capaz de identificar qual as palavras que rimam (por exemplo, se as palavras fossem “botão”, “cão”, “banana”, “maçã”, há duas que rimam, ou seja, “cão” e “botão”).

Palavras avaliadas: botão / Cão / Maçã; vaca / Pente / faca; meia / pato / rato; tesoura/ vassoura / sapato.

✓ **Tarefa II - Produção de palavras que rimam**

Para iniciar a tarefa, o adulto apresentou um cartão com uma imagem. Posteriormente, a criança deveria nomear o nome de cada figura, de forma a identificar duas palavras que rimem com essa palavra. (por exemplo, a imagem correspondia à palavra “bola”, esperávamos que a criança dissesse palavras tais como “mola”, “cola”, entre outras que rimem).

Palavras avaliadas: bola; flor; regador.

✓ **Tarefa III - Divisão da sílaba em ataque e rima**

Nesta tarefa, o adulto irá pedir à criança para prestar atenção ao que ia dizer. O adulto enunciou a palavra e explicou à criança que tinha de dividir essa palavra em duas partes.

Palavras avaliadas: sol; cor; flor; mãe.

c) Nível III – Consciência fonémica

Nas tarefas referentes ao nível da consciência fonémica era esperado avaliarmos as capacidades de reconstrução, segmentação, manipulação, identificação e produção de fonemas de unidades de fala por parte das crianças.

✓ **Tarefa I – Reconstrução fonémica**

A primeira tarefa tinha como objetivo que a criança reconhecesse uma palavra decomposta numa sequência de fonemas. Desta forma, a criança tinha de adivinhar qual era a palavra que o adulto estava a dizer. O adulto tinha de dizer as palavras decompostas em fonemas, com intervalo de aproximadamente dois segundos entre cada fonema (por exemplo, se o adulto pronunciasse os fonemas “[s---o---p---e]”, posteriormente iria questionar a criança sobre qual a palavra que foi dita, sendo a resposta esperada sopa).

Palavras avaliadas: sopa; mesa; mota; chá; pai.

✓ **Tarefa II – Segmentação fonémica**

Esta tarefa remete para a capacidade de a criança reconhecer fonemas de uma palavra. Desta forma, para iniciar a tarefa o adulto apresentou um cartão com imagens. Posteriormente, a criança deveria dizer o nome de cada figura, para que em seguida dissesse as palavras enunciando os seus fonemas e efetuando a contagem dos sons da palavra (por exemplo, se a palavra-alvo fosse “casa”, o adulto pedia à criança que dissesse os sons da palavra, esperando obter-se a resposta “[k---a---z---e]”).

Palavras avaliadas: casa; comida; escova; casaco; elefante; caracol

✓ **Tarefa III – Manipulação fonémica**

Esta tarefa recorreu ao suporte visual da tarefa anterior. Com base nas figuras, a presente tarefa tinha como objetivo a omissão do fonema inicial/ final das palavras, ou seja, a criança tinha de dizer o nome de cada figura sem dizer o primeiro e, posteriormente, sem o último som (por exemplo, se a palavra-alvo fosse “casa” tinha de dizer “cas” omitindo o último fonema, ou “asa”, omitindo o primeiro fonema).

✓ **Tarefa IV – Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial**

Nesta tarefa, o adulto apresentou um cartão com imagens. De seguida, pediu à criança para prestar atenção às palavras que ia dizer. O adulto enunciou três palavras dando ênfase ao fonema inicial de cada uma delas. Posteriormente, a criança deveria ser capaz de identificar qual as palavras que apresentavam o mesmo fonema inicial (por exemplo, se as palavras fossem “vela”, “viola” e “zebra”, há duas que se assemelham relativamente ao fonema inicial, ou seja, vela e viola).

Palavras avaliadas: vela / viola / zebra; copo / Cama / lápis; manta / mala / olho.

✓ **Tarefa V – Produção de palavras com o mesmo fonema inicial**

Para iniciar a tarefa, o adulto apresentou um cartão com imagens. Posteriormente, a criança deveria nomear o nome de cada figura, para depois identificar quais as palavras com o mesmo som no início. (por exemplo, se as imagens correspondessem às palavras “mesa”, “pente”, “milho” e “caneca” existem duas palavras que se assemelham relativamente à sílaba inicial, ou seja, mesa e milho).

Palavras avaliadas: mesa / pente / milho; agulha / anel / colher; água / água / uva / óculos

✓ **Tarefa VI – Identificação de palavras com o mesmo fonema final**

Na tarefa VI, o adulto apresentou um cartão com imagens. Posteriormente, pediu à criança para prestar atenção às palavras que ia dizer. O adulto enunciou três palavras, dando ênfase ao fonema final de cada uma delas. Em seguida, a criança deveria ser capaz de identificar qual as palavras que apresentavam o mesmo fonema final (por exemplo, se as palavras fossem “carne”, “ave” e “cama”, há duas que se assemelham relativamente ao fonema final, ou seja, “carne” e “ave”).

Palavras avaliadas: pato / bolo / mola; cão / pão / sumo; sol / maçã / caracol.

✓ **Tarefa VII – Produção de palavras com o mesmo fonema final**

Relativamente à tarefa de produção, para iniciar a mesma, o adulto apresentou um cartão com imagens. Posteriormente, a criança deveria nomear o nome de cada figura, de forma a identificar dessas palavras, quais as que tinham o mesmo som no final (por exemplo, se as imagens correspondessem às palavras “sino”, “sapo” e “telefone”, existem duas palavras que se assemelham relativamente ao fonema final, ou seja, “sino” e “sapo”).

Palavras avaliadas: sino / sapo / telefone; botão / camião / comboio; regador / porco / tambor.

d. Atividades a desenvolver

Para a realização desta investigação era necessário planear e concretizar diferentes fases, como a construção dos instrumentos de pesquisa, a recolha de dados com base nas técnicas e instrumentos referidos, a análise dos dados e para concluir retirar as devidas conclusões, com base nos resultados obtidos e já alvos de análise.

Após a construção dos instrumentos de pesquisa não standardizados, foi efetuada a recolha de dados. Na primeira fase de recolha de dados foi realizada a entrevista à Educadora de Infância, de modo a recolhermos os dados pertinentes para a investigação. Seguidamente, foi aplicada a Prova de Análise da Consciência Fonológica, de acordo com os procedimentos apresentados anteriormente, que permitiu retirar dados mais precisos relativamente a três níveis

da consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica.

e. Análise e tratamento de dados

Na fase correspondente à análise e tratamento de dados, foi efetuada a análise, sistematização e interpretação dos dados em função dos dados recolhidos.

Podemos definir dados como “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Na análise dos resultados obtidos foi necessário o recurso à técnica denominada de análise de conteúdo, possibilitando a descrição e interpretação da mesma. A análise de conteúdo permite “uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos da mensagem através da codificação e classificação por categorias e subcategorias”, como também “o avanço no sentido de captação do seu sentido pleno” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 304). Também Bardin (1995, p. 43) refere que a análise do conteúdo “trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizadas por emissores identificáveis”, tomando “em consideração as significações, eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas”.

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa em que se tem de explicitar os procedimentos utilizados, ou seja, “a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o recetor ou destinatário das mensagens” (Vala, 1990, p. 104). A mesma tem como finalidade “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1990, p. 104).

Apesar da investigação em causa ser qualitativa, em algumas etapas requer a recorrência à análise estatística descritiva. Deste modo, para a compreensão e sistematização dos dados obtidos da aplicação da Prova de Análise da Consciência Fonológica houve a necessidade de recorreremos à estatística descritiva, tendo como objetivo de acordo com Coutinho (2013)

- a) Organizar e descrever os dados de forma clara;
- b) Identificar o que é típico e atípico;
- c) Trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões;
- d) Encontrar respostas para o problema; ou seja, testar as minhas hipóteses (p. 152).

3. Apresentação dos resultados

Para a apresentação e análise dos resultados obtidos com a aplicação da entrevista à educadora de infância do respetivo contexto, foi analisada a perspetiva e opinião da educadora no que diz respeito à importância dada ao desenvolvimento da consciência fonológica em crianças da Educação Pré-Escolar, identificando-se as estratégias desenvolvidas com um propósito específico.

Numa análise aos resultados obtidos da aplicação da Prova de Análise da Consciência fonológica, procedeu-se ao seu estudo em três partes, para uma melhor organização e compreensão dos resultados. Numa primeira parte, são apresentados os resultados no seu global. Na segunda parte são considerados os três níveis de análise: a) nível I, consciência silábica (CS); b) nível II, consciência intrassilábica (CI); e c) nível III; consciência fonémica (CF). Por último, na terceira parte são analisados os resultados obtidos por tarefa.

3.1. Análise da entrevista

Através dos dados fornecidos pela educadora de infância do grupo de quatro crianças a frequentar a EPE, é possível perceber as implicações das estratégias e da perspetiva da educadora para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças em idade pré-escolar.

Deste modo, apesar de não ter sido possível integramos no nosso estudo dois ou mais contextos de EPE, bem como a perspetiva e opinião de vários/as profissionais de educação é importante considerar o/a educador/a de infância como um elemento chave no desenvolvimento da consciência fonológica em crianças da EPE e do 1.º CEB.

A entrevista à Educadora de Infância foi realizada no dia 11 de dezembro de 2020, sendo composta por dois grupos de questões de acordo com o guião em anexo (cf. anexo 1).

Grupo I – Caracterização da Entrevista

O primeiro grupo de questões levou-nos a identificar que a Educadora de Infância já completou trinta e oito anos de serviço. Os anos de experiência aliados às suas habilitações académicas, com o nível de mestrado concluído, leva-nos a inferir que tem uma ampla experiência na área.

Grupo II – Perspetiva acerca da consciência fonológica

No segundo grupo de questões permite-nos retirar conclusões relativamente à importância dada ao desenvolvimento da consciência fonológica, à importância da promoção de atividades/exercícios para esse objetivo considerando a faixa etária das crianças, às dificuldades sentidas pelas crianças e as suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita.

É perceptível que a educadora reconhece a importância do desenvolvimento da consciência fonológica desde os primeiros anos como fator preditor do sucesso escolar das crianças, dando desde logo destaque ao seu impacto na prevenção do insucesso na leitura e na escrita. No mesmo sentido, é realçado o papel do/a educador/a como fulcral no despertar nas crianças a sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas.

Um aspeto que chamou à atenção na entrevista realizada, remete para as estratégias que a Educadora de Infância salienta da sua prática. Assim, a Educadora de Infância no dia a dia refere: “aproveito momentos rotineiros do dia para envolver e cativar as crianças para a realização de jogos divertidos relacionados com a consciência fonológica, uma vez que através da brincadeira

a criança pode experimentar e adquirir novos saberes”. Esta estimulação e desenvolvimento da consciência fonológica da criança passa pela realização de tarefas sistemáticas e consistentes. A educadora procura que as atividades sejam estruturadas sempre da mesma forma, com diferentes conteúdos, tendo em vista um objetivo definido, pois ajudam na compreensão, na consolidação e, finalmente, na automatização do processo. De entre as estratégias utilizadas na prática da educadora, a mesma realça: “exercícios de discriminação auditiva, exercícios de identificação de rimas, exercícios de consciência de palavras e de frases, exercícios de identificação de palavras curtas e longas, exercícios de identificação e manipulação de sílabas e exercícios de identificação e manipulação de sons em posição inicial, final e medial de uma palavra, mas também exploro de canções, rimas, adivinhas, lengalengas e trava-línguas”.

Para além da importância dada às estratégias promotoras do desenvolvimento da consciência fonológica, é importante percebermos de que forma a faixa etária das crianças é um fator a considerar na medida em que influencia o desenvolvimento desta competência. A Educadora de Infância considera a faixa etária das crianças na realização das atividades/exercícios a propor no seu grupo de crianças. No entanto, realça: “em grande grupo surgem muitas vezes situações onde exploro e dinamizo atividades para todas as crianças, ou porque surgem espontaneamente ou porque o tema/assunto que se está a vivenciar tem momentos importantes para todos e serve de fio condutor do que estamos a explorar”. A educadora realça ainda que as crianças mais novas aprendem muito bem com a linguagem expressiva das mais velhas.

A educadora considera que todos os exercícios lúdicos que incentivem o desenvolvimento do conhecimento sobre os sons da fala e a sua relação com a representação escrita são fundamentais e, por isso, devem fazer parte do dia a dia. Desta forma, o/a educador/a, ao ser capaz de envolver e cativar as crianças na realização de jogos relacionados com a consciência fonémica, promove a aquisição de novos saberes de uma forma divertida e lúdica. Os momentos lúdicos são fundamentais para fazer brotar a descoberta de novos sons e rimas.

Com a realização de diferentes atividades/exercícios com as crianças, o/a educador/a consegue analisar o nível de desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças, podendo este sofrer influência da faixa etária das crianças. A educadora revela: “as crianças mais novas têm muitas dificuldades ao nível da manipulação dos sons das palavras, quer em posição inicial como final, apesar de as crianças de cinco anos estarem mais desenvolvidas ao nível da consciência fonémica, ainda têm algumas dificuldades”. Por sua vez, destaca que as crianças têm alguma facilidade de em todas as faixas etárias realizarem tarefas de manipulação, divisão e contagem de sílabas, o que se deve também a ser um dos níveis adquiridos mais cedo e que é mais trabalho desde os três anos de idade.

Considerando as implicações de um bom desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, a educadora refere que a progressão do nível da consciência fonológica da criança acompanha geralmente o seu desenvolvimento cognitivo. Desta forma um bom desenvolvimento dessa consciência, ou seja, da capacidade de discriminar os sons da fala e de os produzir de forma compreensível, ajuda muito no emergir da capacidade de ler e de escrever. Para concluir, salienta que um bom domínio da consciência fonológica é um preditor

para a compreensão do princípio alfabético e conseqüentemente para a aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2. Análise da Prova de Análise da Consciência Fonológica

Para análise da Prova de Análise da Consciência Fonológica serão considerados os seguintes níveis:

- **Insuficiente:** se a percentagem total de respostas certas for inferior a 50%, ou seja, até 39 respostas certas. O que significa que o número de respostas erradas é superior ao número de respostas certas.
- **Suficiente:** se a percentagem total de respostas certas se encontrar entre 50% e 80%, ou seja, com um total de respostas certas entre 39 e 62. O que significa que o número de respostas certas é superior ao número de respostas erradas.
- **Bom:** se a percentagem total de respostas certas se encontrar entre 80% e 100%, ou seja, com um total de respostas certas entre 62 e 78. O que significa que o número de respostas erradas é muito reduzido em relação ao número de respostas certas.

3.2.1. Análise global da Prova de Análise da Consciência Fonológica

A Prova de Análise da Consciência Fonológica apresenta no total setenta e oito respostas certas, sendo apresentados os resultados na tabela que se segue (cf. tabela 2).

Tabela 2: Respostas obtidas por idade

Criança	4 anos		5 anos			6 anos		Total
	a	b	c	d	e	f	g	
Respostas certas	41% (32)	38,46 (30)	60,26% (47)	51,28% (40)	48,71% (38)	75,64% (59)	98,72% (77)	61% (321)
Total	39,74% (62)		53,42% (125)			87,18% (136)		

Numa primeira análise aos resultados obtidos da aplicação da prova de análise da consciência fonológica, é importante olharmos para o total de respostas certas obtidas numa em sete crianças. Como se pode verificar num total de 546 questões realizadas, obtivemos 321 respostas certas (61%), sendo um resultado positivo uma vez que foi um valor superior às respostas erradas (39%). A partir da análise da tabela, podemos verificar que mais de metade dos participantes apresentam um nível de consciência fonológica entre o suficiente e o bom.

Importa, ainda, compararmos os resultados obtidos tendo como variável a idade das crianças. Com base nos valores acima, as duas crianças de quatro anos de idade obtiveram no total 62 respostas certas (39,74%), considerando um universo de 156 respostas. Deste modo, as crianças de quatro anos tiveram um resultado insuficiente uma vez que o número de respostas erradas é superior ao número de respostas certas. Relativamente às três crianças de cinco anos,

estas num universo de 234 respostas, obtiveram 125 respostas certas (53,42%), o que é superior ao número de respostas erradas, revelando-se suficiente. Por último, as duas crianças de seis anos apresentam um nível de consciência fonológica bastante positivo (bom), com 136 respostas certas num universo de 156 respostas. Podemos, ainda, inferir que as duas crianças se encontram em níveis diferentes de desenvolvimento, uma vez que uma das crianças apenas teve uma resposta errada ((g)), ou seja, 98,72% de respostas certas o que é um nível bom, em contrapartida a outra criança apresentou 11 respostas erradas ((f)), ou seja, 59 respostas certas (75,64%), o que também é suficiente.

Comparando os resultados obtidos relativamente à idade é possível concluirmos que a idade é um fator de relevo no desenvolvimento da consciência fonológica. Esta afirmação é justificada com um nível de consciência fonológica mais elevado nas crianças de seis anos de idade, com 87,18% de respostas certas relativamente às crianças de cinco e quatro anos. O mesmo acontece com as crianças de cinco anos com uma percentagem de 53,42%, em relação às de quatro anos com 39,74%. Estes resultados podem ser justificados, uma vez que de acordo com Sim-Sim, Ramos e Santos (2006) o desenvolvimento da consciência fonológica surge num processo contínuo, com início antes da entrada no ensino formal, fazendo parte dos nossos participantes duas crianças escolarizadas.

Concluimos que as crianças de seis anos de idade se encontram num nível de desenvolvimento superior, sucedendo-lhe as crianças de cinco anos e por último as de quatro anos de idade.

3.2.2. Níveis de consciência fonológica

Partindo de uma análise global aos resultados obtidos, é possível identificamos como variável no desenvolvimento da consciência fonológica a idade. Importa, assim, refletirmos sobre esta variável à luz de cada nível de consciência fonológica analisado.

A Prova de Análise da Consciência Fonológica relativamente ao nível I apresenta no total trinta e duas respostas certas, sendo apresentados os resultados na tabela que se segue (cf. tabela 3).

Tabela 3: Respostas certas no nível I

Crianças	4 anos		5 anos			6 anos		Total
	a	b	c	d	e	f	g	
Nível I: Consciência silábica	75% (24)	59,38 (19)	71,88% (23)	84,38% (27)	100% (32)	93,75% (30)	100% (32)	83,48% (187)
Total	67,19% (43)		85,42% (82)			96,88% (62)		

No global, o nível I, consciência silábica, apresenta uma percentagem de 83,48%, ou seja, 187 respostas certas num universo de 224, sendo bastante superior ao número de respostas

erradas. Assim, é visível que as crianças se aproximam de um nível de consciência silábica pleno (bom). O sucesso na realização de tarefas de consciência fonológica deve-se às sílabas serem unidades maiores, o que leva a uma maior facilidade de manipulação (Freitas & Santos, 2001).

Analisando a tabela quanto às idades, no geral, é possível afirmarmos que no nível I, acontece o mesmo que na análise global, ou seja, as crianças de seis anos (96,88%) apresentam um nível superior de consciência silábica à exceção da criança f, sucedendo-se as de cinco anos (85,42%) e só depois as de quatro anos (67,19%). Estes resultados revelam uma ascensão no desenvolvimento de acordo com a idade. Em alguns casos esta afirmação pode ser contestada, apesar de serem resultados muito próximos, uma das crianças de quatro anos apresenta um valor superior ((a) 75%) ao de uma das crianças de cinco anos ((c) 71,88%) e o mesmo acontece ao compararmos os resultados obtidos pelas crianças de cinco e seis anos de idade, havendo uma criança de cinco anos e uma de seis com zero resposta erradas ((e) e (g) - 100% de respostas certas), ou seja, uma total aquisição da consciência silábica.

No que diz respeito ao nível II, consciência intrassilábica, a Prova de Análise da Consciência Fonológica apresenta no total onze respostas certas, sendo apresentados os resultados na tabela que se segue (cf. tabela 4).

Tabela 4: Respostas certas no nível II

Crianças	4 anos		5 anos			6 anos		Total
	a	b	c	d	e	f	g	
Nível II: Consciência intrassilábica	27,27 % (3)	18,18% (2)	63,63% (7)	36,36% (4)	36,36% (4)	63,63% (7)	100% (11)	49,35% (38)
Total	22,73% (5)		45,45% (15)			81,82% (18)		

Relativamente ao nível II, consciência intrassilábica (cf. tabela 4), é notório um decréscimo do número de respostas certas (49,35%) em relação ao nível I, consciência silábica (83,48). Revela-se, assim, uma maior dificuldade ao nível da consciência silábica em relação ao nível da consciência intrassilábica. A percentagem de respostas certas ainda nos permite referir que mais de metade das crianças apresenta um insuficiente desenvolvimento da consciência intrassilábica, havendo apenas três crianças em sete com um resultado superior a 50%.

Mais uma vez, analisando os resultados relativamente à idade verifica-se o mesmo que foi concluído com a análise do nível I. Desta forma, o nível de consciência intrassilábica aumenta de acordo com a idade numa análise às percentagens totais de cada grupo de crianças com a mesma idade. A este nível também se verifica um caso cujo o número de respostas certas da criança de cinco anos (c) é igual ao número de respostas certas da criança de seis anos (f), ou seja, a idade não influencia o desenvolvimento da consciência fonológica neste caso.

No que diz respeito ao nível III, consciência fonémica, a Prova de Análise da Consciência Fonológica apresenta no total trinta e cinco respostas certas, sendo apresentados os resultados na tabela que se segue (cf. tabela 5).

Tabela 5: Respostas certas no nível III

Crianças	4 anos		5 anos			6 anos		Total
	a	b	c	d	e	f	g	
Nível III: Consciência fonémica	8,57% (3)	31,43% (11)	22,86% (8)	22,86% (8)	28,57% (10)	62,86% (22)	97,14% (34)	39,18% (96)
Total	20% (14)		24,76% (26)			80% (56)		

No global, os resultados obtidos no nível III revelam que a maioria das crianças se encontram num nível insuficiência, ou seja, inferior a 50%, o que é comprovado com um total de 96 respostas certas num universo de 245 respostas dadas, ou seja, 39,18%.

Considerando o fator idade, é possível aferirmos que as crianças de quatro anos se encontram num nível de desenvolvimento da consciência fonémica muito baixo, com 20% de respostas, sendo inferior aos resultados dos restantes participantes. Neste caso, uma das crianças de três anos apresenta resultados superiores aos obtidos pelas crianças de cinco anos, o que vem por em causa o referido. Sucede-se o grupo de crianças de cinco anos com 24,76% de respostas certas. O desenvolvimento da consciência fonológica é mínimo em idade pré-escolar, tendo a aprendizagem da leitura e da escrita influência na capacidade de isolar fonemas (Freitas, Alves & Costa, 2007). Em concordância, as crianças de seis anos obtiveram um nível bom, nomeadamente 80%. As crianças de seis anos são o único grupo de crianças com um nível de consciência fonológica bom, ou seja, 80%.

Com um olhar mais pormenorizado apesar de se considerar que no seu global as crianças de quatro anos apresentam mais dificuldades em relação às de cinco anos, este facto pode ser contestado ao analisarmos os resultados de cada criança em particular. Desta forma, as percentagens obtidas, considerando a variável idade são dispares, uma vez que uma das crianças de quatro anos (b) apresenta uma maior percentagem de respostas certas (31,43%) em relação às de cinco anos (22,86% - 28,57%).

No geral, é possível ainda tirarmos conclusões relativamente ao nível de desenvolvimento da consciência fonológica de acordo com os níveis analisados. Assim, é de evidenciar que a consciência silábica é o nível onde as crianças demonstram um maior domínio (83,48%), ou seja, o mais fácil para as três faixas etárias, posteriormente a consciência intrassilábica é um nível onde a maioria das crianças têm dificuldades (49,35%), e por último o nível da consciência fonémica apenas se encontra bem desenvolvido nas crianças de seis anos de idade, sendo o mais difícil. Em contrapartida ao referido, a criança (g) com seis anos de idade apresenta o mesmo número respostas certas no nível de consciência silábica e no nível de consciência intrassilábica, considerando-se que a criança apresenta ambos os níveis desenvolvidos. Também a criança (b) com três anos de idade apresenta resultados que não vão ao encontro do referido apresentando mais dificuldade nas tarefas de consciência intrassilábica (18%) em relação às tarefas de consciência fonémica (31%).

3.2.3. Nível I: Consciência silábica – Tipo de tarefas

Especificando esta análise, resta debruçarmo-nos relativamente aos resultados obtidos em cada nível de consciência fonológica de acordo com o tipo de tarefas apresentado. Deste modo, será considerada como variável o tipo de tarefa, levando-nos a identificar qual é a hierarquia de dificuldade nas tarefas, ou seja, desde a tarefa mais fácil à mais complexa dentro de cada nível.

No que diz respeito ao nível I, quanto ao tipo de tarefas, a Prova de Análise da Consciência Fonológica apresenta no total: quatro respostas certas na tarefa de reconstrução silábica; seis respostas certas na tarefa de segmentação e contagem silábica; seis respostas certas na tarefa de manipulação silábica; quatro respostas certas na tarefa de identificação de palavras com a mesma sílaba inicial; quatro respostas certas na tarefa de produção de palavras com a mesma sílaba inicial; quatro respostas certas na tarefas de identificação de palavras com a mesma sílaba final; e quatro respostas certas na tarefa de produção de palavras com a mesma sílaba final. Serão apresentados os resultados na tabela que se segue (cf. tabela 6).

Tabela 6: Respostas certas por idade no nível I em função do tipo de tarefas

	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Reconstrução silábica	100% (8)	100% (12)	100% (8)	100% (28)
Segmentação e contagem silábica	58,33% (7)	94,44% (17)	83,33% (10)	80,95% (34)
Manipulação silábica	50% (6)	66,67% (12)	100% (12)	71,42% (30)
Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial	62,5% (5)	91,67% (11)	100% (8)	85,71% (24)
Produção de palavras com a mesma sílaba inicial	75% (6)	66,67% (8)	100% (8)	78,57% (22)
Identificação de palavras com a mesma sílaba final	75% (6)	100% (12)	100% (8)	92,86% (26)
Produção de palavras com a mesma sílaba final	62,5% (5)	83,33% (10)	100% (8)	82,14% (23)
Total	67,19% (43)	85,42% (82)	96,88% (62)	

O nível I, referente à consciência silábica, é composto por sete tarefas com níveis de dificuldade diferentes de forma a compreendermos quais as dificuldades das crianças neste campo.

Numa análise aos resultados obtidos de forma generalizada dentro do grupo de participantes, é possível hierarquizar as tarefas de acordo com o nível de dificuldade sentido (da tarefa mais simples à mais complexa) do seguinte modo: reconstrução silábica (100%); identificação de palavras com a mesma sílaba final (92,86%); identificação de palavras com a mesma sílaba inicial (85,71%); produção de palavras com a mesma sílaba final (82,14%); segmentação e contagem silábica (80,95%); produção de palavras com a mesma sílaba inicial (78,57%); e por último manipulação silábica (71,42%). Todas as tarefas pertencentes a este nível revelaram resultados acima dos 50%, o que revela que a maioria das crianças dominam a

consciência silábica. Com estes resultados podemos ainda referir que dentro do conjunto de tarefas de identificação e produção de palavras com a mesma sílaba final/inicial, as crianças revelam uma maior capacidade de identificação em relação à produção, o que pode ser justificado por uma maior capacidade de identificação dos sons das palavras ao ser produzida a palavra por outro. Também foi visível uma maior capacidade de identificação/produção de palavras com a mesma sílaba final (92,86% e 82,14%) em relação às tarefas de identificação/ produção de palavras com a mesma sílaba inicial (85,71% e 78,57%).

Existem divergências nas conclusões retiradas olhando para a complexidade das tarefas em cada faixa etária, ou seja: para as crianças de quatro anos a tarefa de produção de palavras com a mesma sílaba inicial (75%) foi mais fácil em relação à tarefa de identificação de palavras com a mesma sílaba inicial (62,5%); as crianças de cinco anos também revelaram uma maior facilidade de segmentação e contagem silábica sucedendo-se à reconstrução silábica; as crianças de seis anos demonstraram uma menor capacidade de segmentação e contagem silábica (83,33%), tendo nas restantes tarefas todas as respostas certas. Ao encontro do referido Rios (2009) afirma que as dificuldades das crianças a este nível fazem-se sentir na identificação, reconstrução e segmentação das palavras.

Ao analisarmos cada faixa etária de acordo com a tarefa em causa é evidente que as crianças apresentam um domínio pleno da reconstrução silábica, atingindo todas as faixas etárias os 100%. Este facto é evidenciado por Sim-Sim (1998) afirmando que as têm um maior sucesso nas tarefas de reconstrução silábica em comparação com as tarefas de segmentação silábica. Na segunda tarefa de segmentação e contagem silábica, as crianças de cinco anos apresentaram um maior domínio da tarefa (94,44%) em relação aos de seis anos (83,33%), sendo as crianças de quatro anos as que têm mais dificuldade (58,33%). As dificuldades de segmentação e contagem silábica surgiram na palavra caracol, sendo contabilizadas pelas crianças quatro sílabas (ca-ra-co-le), segmentando o fonema [l]. Na tarefa de manipulação silábica sentiu-se a necessidade de apresentar vários exemplos para as crianças de quatro e cinco anos de modo a perceberem o que era pretendido, sendo que só depois conseguiram realizar corretamente a tarefa sempre com algum auxílio pelo contrário as crianças de cinco anos não demonstraram dificuldades de compreensão da tarefa realizando a mesma autonomamente e sem respostas incorretas. Nas restantes tarefas de identificação e produção as crianças de quatro anos tiveram um desempenho inferior às crianças de quatro e cinco anos, tendo como exceção a tarefa de produção de palavras com a mesma sílaba inicial sendo uma diferença pouco significativa.

Deste modo, é possível concluirmos, de forma generalizada, que a idade influencia a capacidade de reconstrução, identificação, produção, segmentação e manipulação de sílabas, evidenciando-se o domínio pleno da tarefa de reconstrução silábica e uma maior dificuldade na manipulação silábica. Nem todos os casos seguem esta afirmação, sendo que as crianças de quatro anos na tarefa de produção de palavras com a mesma sílaba apresentam resultados superiores (75%) aos obtidos pelas crianças de cinco anos (66,67%).

3.2.4. Nível II: Consciência intrassilábica – Tipo de tarefas

No que diz respeito ao nível I quanto ao tipo de tarefas, a Prova de Análise da Consciência Fonológica apresenta no total: quatro respostas certas na tarefa de identificação de palavras que rimam; três respostas certas na tarefa de produção de palavras que rimam; e quatro respostas certas na tarefa de divisão da sílaba em ataque ou rima. Serão apresentados os resultados na tabela que se segue (cf. tabela 7).

Tabela 7. Respostas certas por idade no nível II em função do tipo de tarefas

	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Identificação de palavras que rimam	62,5% (5)	100% (12)	100% (8)	89,29% (25)
Produção de palavras que rimam	0% (0)	44,44% (4)	100% (6)	47,62% (10)
Divisão da sílaba em ataque ou rima	0% (0)	0% (0)	50% (4)	12,29% (4)
Total	22,73% (5)	48,48% (16)	81,82% (18)	

O nível II, consciência intrassilábica, é composto por três tarefas considerando-se de acordo com a tabela acima que a tarefa de identificação de palavras que rimam tem um maior domínio por parte das crianças, com 89,29% (25 respostas certas num universo de 28 respostas dadas), sucedendo-se a tarefa de produção de palavras que rimam, com 47,62% (10 respostas certas num universo de 21 respostas dadas), e por último a tarefa de divisão da sílaba em ataque ou rima 12,29% (4 respostas certas num universos de 28 respostas dadas). Como no nível I, é visível também a influencia da idade na capacidade de realização das tarefas de consciência instrassilábica.

Especificando cada tarefa, é de referimos que as crianças têm um domínio pleno na identificação de palavras que rimam, o que é justificado por percentagens acima dos 50% em todas as faixas etárias, tendo as crianças de cinco e seis anos percentagem de 100%. Estes resultados vão ao encontro da perspectiva de Sim-Sim (1998) considerando que a partir dos cinco anos as crianças começam a ter um domínio pleno da rima. Na tarefa de produção de palavras que rimam, apesar de as crianças terem demonstrado na tarefa anterior que tinham consciência das palavras que rimam, nenhuma das crianças de quatro anos foi capaz de produzir uma palavra que rime com uma palavra dada, sendo que a maioria das crianças de cinco anos também não foi capaz mesmo com exemplos dados pelo adulto. Por sua vez, as crianças de seis anos tiveram uma percentagem de 100%, o que se pode justificar por terem um campo lexical maior e por já se encontrarem na iniciação da leitura e da escrita.

Por último, na tarefa de divisão da sílaba em ataque ou rima as crianças de quatro e cinco anos tiveram uma percentagem de 0%, ou seja, zero respostas certas, o que revela não terem consciência de que as palavras podem ser divididas em ataque ou rima. As crianças de seis anos

demonstram algumas dificuldades, mas considera-se já têm alguma consciência destes elementos da sílaba.

3.2.5. Nível III: Consciência fonémica – Tipo de tarefas

No que diz respeito ao nível I, quanto ao tipo de tarefas, a Prova de Análise da Consciência Fonológica apresenta no total: cinco respostas certas na tarefa de reconstrução fonémica; seis respostas certas na tarefa de segmentação fonémica; doze respostas certas na tarefa de manipulação fonémica; três respostas certas na tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial; três respostas certas na tarefa de produção de palavras com o mesmo fonema inicial; três respostas certas na tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema final; e três respostas certas na tarefa de produção de palavras com o mesmo fonema final. Serão apresentados os resultados na tabela que se segue (cf. tabela 8).

Tabela 8. Respostas certas por idade no nível III em função do tipo de tarefas

	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Reconstrução fonémica	10% (1)	20% (2)	70% (7)	28,57% (10)
Segmentação fonémica	0% (0)	0% (0)	58,33% (7)	16,67% (7)
Manipulação fonémica	0% (0)	0% (0)	75% (18)	21,43% (18)
Identificação de palavras com a mesmo fonema inicial	50% (3)	44,44% (4)	100% (6)	61,90% (13)
Produção de palavras com o mesmo fonema inicial	33,33% (2)	55,55% (5)	100% (6)	61,90% (13)
Identificação de palavras com o mesmo fonema final	83,33% (5)	88,89% (8)	100% (6)	90,48% (19)
Produção de palavras com a mesmo fonema final	50% (3)	100% (9)	100% (6)	85,71% (18)
Total	20% (14)	26,67% (28)	80% (56)	

O nível III, relativo à consciência fonémica, é o nível adquirido mais tardiamente como referido por Silva (1996). Deste modo, destacam-se apenas três tarefas onde mais de metade das crianças teve resultados positivos, ou seja, acima dos 50%, nomeadamente e por ordem crescente de grau de dificuldade: na identificação de palavras com o mesmo fonema final (90,48%); na produção de palavras com o mesmo fonema final (85,71%); identificação de palavras com o mesmo fonema inicial (61,90%); e na produção de palavras com o mesmo fonema final (61,90%).

As tarefas onde as crianças demonstram resultados a baixo dos 50%, ou seja, revelaram, na sua maioria, dificuldade ao nível da consciência fonémica foram de forma hierarquizada: na

reconstrução fonémica (28,57%); na manipulação fonémica (21,43%) e na segmentação fonémica (16,67%). A segmentação fonémica é a tarefa onde as crianças revelam mais dificuldades, devendo-se ter em consideração o reduzido nível de consciência Fonémica em idade Pré-Escolar (Silva, 2007).

Ao analisarmos de forma individualizada cada tarefa é visível que em todas as tarefas as crianças de seis anos atingiram resultados superiores aos das crianças de quatro e cinco anos, o que revela que o domínio da consciência fonémica se encontra mais desenvolvido em crianças a frequentar o 1.º ano de escolaridade. As crianças de seis anos revelam ainda em todas as tarefas resultados superiores a 50%, o que denota um domínio pleno da consciência fonémica.

A tarefa de reconstrução fonémica foi uma das tarefas onde as crianças revelaram mais dificuldades, sendo que apesar de resultados negativos por parte das crianças de quatro (10%) e cinco anos (20%), houve crianças de todas as faixas etárias com uma ou mais respostas certas salientando-se as duas crianças de seis anos com uma percentagem de 70%. Uma vez que as crianças de quatro e cinco anos revelaram resultados negativos na tarefa anterior, a tarefa de segmentação fonémica e de manipulação fonémica revelou-se ainda mais complexa não demonstrando capacidade de reconhecimentos dos fonemas das palavras.

Dentro do conjunto de tarefas de identificação e produção de palavras com o mesmo fonema final/inicial, as crianças de modo geral revelam uma maior capacidade de identificação em relação à produção, o que pode ser justificado por uma maior capacidade de identificação dos sons das palavras ao ser produzida a palavra por outro. Também foi visível uma maior capacidade de identificação/produção de palavras com o mesmo fonema final (90,48% e 85,71%) em relação às tarefas de identificação/ produção de palavras com o mesmo fonema inicial (61,90% em ambas as tarefas).

Com base nos resultados, podemos ainda referir que ao encontro do analisado anteriormente, as crianças de quatro anos revelam mais dificuldades na maioria das tarefas, exceto na identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, em relação às crianças de cinco anos. Por sua vez, também as crianças de quatro anos revelam mais dificuldades na realização das diferentes tarefas de consciência fonémica em relação às crianças de seis anos. Podemos, assim, concluir que mais uma vez a idade teve influência na capacidade de realização das tarefas de reconstrução fonémica, ou seja, quanto mais velhas maior é o domínio da consciência fonémica. Este resultado está associado à reconhecida exigência de uma maior capacidade de reflexão sobre as unidades linguísticas nas tarefas de consciência fonémica (Freitas, 2000).

4. Discussão dos resultados

Nesta secção, procuramos discutir e interpretar os resultados obtidos apresentados no ponto anterior, relacionando-os com os estudos e com a perspetiva dos autores mencionados na revisão da literatura.

A discussão dos resultados está dividida em dois pontos principais, de acordo com os diferentes objetivos do estudo. O primeiro ponto, níveis de consciência fonológica e idade, permite-nos responder ao terceiro objetivo do estudo, verificando-se quais as dificuldades das crianças

nas diferentes tarefas, tendo em conta o nível de consciência fonológica (consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica). O segundo ponto, desempenho das crianças e idade, permite-nos dar resposta aos dois primeiros objetivos, ou seja, perceber quais são as competências das crianças de quatro anos e de cinco anos, a frequentar a EPE e das crianças de seis anos a frequentar o 1.º CEB, verificando se a idade foi determinante nos resultados obtidos.

4.1. Desenvolvimento da consciência fonológica

4.1.1. Níveis de consciência fonológica e idade

Os resultados obtidos permitem verificar uma diferença entre os resultados obtidos em cada nível de consciência fonológica analisado. Desta forma, o nível de dificuldade é crescente, tendo início na aquisição de competência de consciência silábica (83,48%), sucedendo-se a aquisição de competências intrassilábicas (49,35%) e, com maior dificuldade, a aquisição de competência fonémica (39,18%). Diferentes autores vão ao encontro dos resultados obtidos tais como, Freitas e Santos (2001), Silva (1996), Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), Ministério da Educação (2016) considerando uma maior facilidade na manipulação de unidades maiores do que os fonemas, o que leva a referirem que a segmentação por sílabas é uma capacidade que se desenvolve mais precocemente. O desenvolvimento das competências intrassilábicas e fonémicas leva a perspetivas diferentes, relativamente ao nível de facilidade de realização de tarefas de análise dos segmentos fonémicos e dos componentes intrassilábicos. Deste modo, Rios (2009) evidencia que as tarefas de maior grau de dificuldade são as dedicadas à consciência intrassilábica, o que não vai ao encontro dos resultados obtidos.

As tarefas que envolvem a manipulação, reconstrução, segmentação, identificação e produção de segmentos silábicos apresentam resultados superiores, variando entre os 50% e os 100%, às restantes tarefas em todas as faixas etárias, podendo mesmo referir-se que é uma competência adquirida com sucesso por parte de todas as crianças analisadas. Apesar de se revelarem resultados positivos em todas as idades, é de realçar que as crianças de quatro anos apresentam uma maior facilidade de segmentar silabicamente palavras com um número de sílabas inferior a três, sendo que as crianças de seis anos não apresentam qualquer tipo de dificuldade. Em sintonia com o referido, Sim-Sim (1998) revela que as crianças a partir dos quatro anos têm capacidade de segmentar silabicamente palavras até duas sílabas, ocorrendo mais dificuldades em palavras com mais de três sílabas. A mesma autora revela que as crianças de seis anos apenas demonstram dificuldades de segmentação silábica em palavras com mais de quatro sílabas, sendo apenas integradas no estudo em causa palavras até quatro sílabas. Rios (2013) e Silva (1996) justificam a facilidade de realização de tarefas de consciência silábica, devido às sílabas serem atos articulatórios unitários, o que permite que sejam unidades das palavras identificadas mais precocemente, revelando-se um elevado desenvolvimento na EPE desde os três anos de idade.

A consciência fonémica é o nível de consciência fonológica adquirido mais tardiamente, destacando-se que apenas as crianças de seis anos revelam terem consciência dos sons da fala, com uma percentagem de 80%, uma diferença de 60% em relação às crianças de quatro anos. Este facto pode estar ligado a estas crianças já terem iniciado o ensino formal, evidenciando-se a introdução à aprendizagem da leitura e da escrita. A possibilidade de a consciência fonémica só ser adquirida de forma mais aprofundada no 1.º CEB é revelada também por Freitas, Alves e Costas (2007) constatando um desenvolvimento mínimo desta componente na EPE, ou seja, uma reduzida capacidade de manipulação dos sons da fala. As dificuldades sentidas pelas crianças ao nível fonémico podem ser justificadas pelo facto de os sons dos fonemas variarem de falante para falante, como resultado das variações da língua Portuguesa (Adams et al., 2007). Também Silva (1996) justifica esta realidade considerando que os fonemas no discurso não são isolados.

Com o estudo realizado a crianças de diferentes faixas etárias, é possível verificarmos que a idade é um fator a considerar no desenvolvimento das competências de consciência fonológica. A evolução das competências de consciência fonológica acompanha o aumento da faixa etária das crianças, desde os quatro anos (39,74%) aos seis anos de idade (87,18%). Os resultados obtidos correspondem ao demonstrado por Sim-Sim, Ramos e Santos (2006), destacando que a consciência fonológica é um processo de desenvolvimento contínuo, ou seja, surge numa linha de complexidade gradual que é influenciada quer pela idade, como pela tarefa apresentada.

Considerando o facto destacado anteriormente, é ainda possível inferirmos que existe uma diferença nos resultados obtidos por parte das crianças de seis anos (87,18%) em relação às crianças de quatro (39,74%) e cinco anos (53,42%). O aumento das competências de consciência fonológica nas crianças de seis anos pode ser resultado da sua integração no ensino formal, ou seja, no 1.º ano de escolaridade. Neste nível de ensino, a criança é confrontada com a aprendizagem da leitura e da escrita, que desenvolve nas crianças uma maior capacidade de reflexão e análise das unidades lexicais. Esta afirmação pode ser confirmada por Freitas, Alves e Costa (2007) sendo que, como esperado, a aprendizagem da leitura e da escrita tem influência na capacidade de isolar fonemas, começando as crianças a perceberem que as palavras podem ser segmentadas em sílabas e fonemas. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) realçam que a aprendizagem da leitura requer a reflexão sobre o oral, consciencializando as crianças relativamente ao processo de codificação da linguagem escrita.

Para além da idade, o nível de desempenho das crianças também sofre influência do tipo de tarefa apresentada. Neste sentido, o estudo leva-nos a concluir que as crianças em geral têm menos dificuldades nas tarefas de reconstrução silábica (100%) e de identificação de palavras com a mesma sílaba final (92,86%).

A maior dificuldade fez-se sentir nas tarefas de segmentação fonémica referentes à consciência fonémica (16,67%) e nas tarefas de divisão da sílaba em ataque ou rima integradas na consciência intrassilábica (12,29%). A maior facilidade de manipulação das sílabas (71,42%) em relação à manipulação fonémica (21,43%) pode ser justificada, segundo Ministério da Educação (2016) pela sua associação à aprendizagem da leitura, o que é comprovado neste estudo, uma vez que as crianças de seis anos de idade a frequentar o 1.º ano de escolaridade têm

um maior sucesso, com 75%, nestas tarefas em relação ao resto dos participantes, com nenhuma resposta certa. Este facto é evidenciado no estudo realizado por Treiman (1990, citado por Silva, 1996) sendo que, tal como se verifica no presente estudo, a capacidade de segmentação fonémica é inferior à capacidade de analisar as sílabas ao nível do ataque e rima.

a. Consciência silábica e idade

A consciência silábica revelou-se o nível com índices de sucesso mais elevados (83,48%), havendo uma diferença no desempenho das crianças nas diferentes tarefas. Apesar das diferenças pouco significativas, a tarefa de reconstrução silábica foi a que atingiu níveis de sucesso mais elevados, com uma totalidade de respostas certas. Sucede-se a tarefa de identificação de palavras com a mesma sílaba final e inicial e (85,71% - 92,86%), finalmente, a tarefa de segmentação e contagem silábica (80,95%). Rios (2009) defende que as tarefas com maior sucesso são as de identificação, reconstrução e segmentação de unidades linguísticas, o que vai ao encontro dos resultados obtidos. Estes resultados são confirmados por Silva (2007), evidenciando uma maior facilidade de as crianças efetuarem operações de reconhecimento em comparação com as de produção, o mesmo acontece com as operações de segmentação, que se revelam mais complexas em relação às de reconstrução. Sim-Sim, Ramos e Santos (2006), e Sim-Sim (1998) também afirmam que a reconstrução silábica é mais simples, relativamente à segmentação silábica.

Ao nível silábico, a tarefa mais difícil foi a de manipulação silábica (71,42%), verificando-se uma grande dificuldade na maioria das crianças em compreenderem o que se pretendia com a tarefa, sendo este facto colmatado com a apresentação de vários exemplos e com a possibilidade de realização da tarefa por passos, ou seja, primeiro identificarem qual era a sílaba inicial das palavras e posteriormente, produzirem verbalmente a mesma palavra sem a sílaba identificada. Deste modo, as dificuldades fizeram-se sentir na capacidade de as crianças perceberem como ficava a palavras sem a primeira sílaba, apesar de serem capazes de identificar a primeira sílaba da palavra em causa. De acordo com Sim-Sim (1998), a manipulação silábica requer uma maior capacidade de controlo consciente das sílabas, o que justifica uma maior dificuldade de realização de tarefas desta natureza.

A variável idade, de modo geral, revelou-se determinante no desempenho das crianças ao nível da consciência silábica, podendo afirmar-se que as tarefas na sua maioria foram mais fáceis para as crianças de seis anos (96,88%) e mais complexas para as crianças de quatro anos (67,19%). Este facto pode considerar-se, devendo ter-se em linha de conta que os resultados não se encontraram muito distantes nas diferentes faixas etárias, havendo duas tarefas em que a idade não se revelou determinante, nomeadamente a tarefa de segmentação e contagem silábica e a tarefa de produção de palavras com a mesma sílaba inicial. A aquisição da consciência silábica precocemente por parte das crianças pode justificar a pouca influência da variável idade nos resultados obtidos, uma vez que como é afirmado por Freitas e Silva (2001) as crianças, a partir dos três anos, já começam a manipular a unidade sílaba. Freitas, Alves e Costa (2007) e Silva

(1996) afirmam que esta habilidade é visível muito antes de aprenderem a escrever e a ler, através da percepção dos segmentos das palavras em sílabas ao desenharem grafemas que correspondem a cada sílaba da palavra. O mesmo autor revela que em idade pré-escolar as crianças começam a refletir sobre a escrita, ao analisarem estruturas fonológicas da língua, como é o caso da sílaba.

Numa análise à influência do número de sílabas das palavras no desempenho das crianças foi possível constatar que este é um fator determinante no índice de realização das tarefas com sucesso. Neste estudo, ao nível silábico, foram integradas palavras dissilábicas, trissilábicas e polissilábicas, o que permitiu perceber a influência desta variável. É possível identificarmos uma diferença significativa desta variável de acordo com a idade das crianças. As crianças de quatro anos não apresentam qualquer dificuldade na realização das tarefas com palavras dissilábicas, havendo alguns erros nas palavras trissilábicas e uma grande dificuldade nas palavras polissilábicas. Para as crianças de cinco anos, as dificuldades surgem nas palavras polissilábicas, apresentado as crianças de seis anos facilidade em realizarem a segmentação de palavras dissilábicas, trissilábicas e polissilábicas. Os resultados estão em conformidade com Sim-Sim (1998) afirmando que as crianças a partir dos quatro anos têm capacidades para segmentar silabicamente palavras de duas sílabas, tendo mais dificuldade em palavras com três e quatro sílabas. O mesmo autor revela que aos seis anos já não existem dificuldades na segmentação silábica. Em conformidade é possível referirmos que na EPE as crianças têm esta competência desenvolvida para palavras dissilábicas e trissilábicas, sendo que as crianças do 1.º ano de escolaridade já não revelam dificuldades ao nível silábico.

b. Consciência intrassilábica e idade

Ao nível da consciência intrassilábica houve uma diferença significativa na pontuação obtida nas três tarefas, o que permite afirmar por ordem crescente de complexidade que a tarefa de identificação de palavras que rimam foi a melhor sucedida (89,29%), sucedendo-se a tarefa de produção de palavras que rimam (47,62%) e, posteriormente, a tarefa de divisão da sílaba em ataque ou rima (12,29%). A tarefa de produção em conformidade com o que aconteceu no nível anteriormente analisado, revela ser uma tarefa com maior nível de dificuldade em relação à tarefa de identificação, o que pode ser justificado por a tarefa produção de palavras que rimam exigir um campo lexical amplo, tendo a criança de a partir de uma palavra dada procurarem no seu vocabulário uma palavra que rime com a mesma. Em contrapartida, na tarefa de identificação de palavras que rimam as crianças apenas têm de selecionar as duas palavras que rimam num conjunto de três palavras dadas. Este facto é confirmado por Sim-Sim, Ramos e Santos (2006). Na perspetiva de Sim-Sim (1998), só a partir dos cinco anos é que as crianças começam a ser capazes de produzir palavras que rimam, o que pode ser comprovado com os resultados obtidos.

O facto de a tarefa de identificação de palavras que rimam englobar unidades maiores em relação à tarefa de divisão da sílaba em ataque ou rima, pode ser uma justificação para as dificuldades sentidas. Rios (2013) vai ao encontro deste facto revelando que quanto maior for a unidade com o qual se trabalha menor é a dificuldade das crianças na sua realização com sucesso,

deste modo a consciência intrassilábica remete para a capacidade de manipulação de grupos de sons dentro da sílaba, ou seja, os constituintes da sílaba (ataque e rima). Outro dos fatores, que pode ser considerado no sucesso da tarefa de identificação de palavras que rimam, remete para o envolvimento das crianças em tarefas de rimas desde os três anos de idade. A integração nas práticas de metodologias com o objetivo de desenvolvimento da consciência fonológica promove a automatização do processamento fonológico (Freitas, Alves & Costa, 2007). Silva (2007) e Sim-Sim (1998) salientam a importância da promoção da consciência linguística através da planificação de atividades com este fim, levando assim ao desenvolvimento do gosto das crianças por brincarem com as rimas desde cedo, permitindo alcançar uma maior sensibilidade às regras fonológicas da língua.

Analisando a influência da idade no desempenho intrassilábico das crianças em estudo, foi encontrada uma diferença que vem comprovar que o desempenho das crianças aumenta de acordo com a idade. Deste modo, na tarefa de identificação de palavras que rimam, as crianças de quatro anos ainda revelaram dificuldades (62,5%), mas as restantes faixas etárias não revelaram nenhuma dificuldade (não tiveram respostas erradas). Analisando a tarefa de produção de palavras que rimam, as crianças de quatro anos ainda não tiveram capacidade para a realizar (0%), salientando-se um crescimento significativo da percentagem de respostas certas nas crianças de cinco anos e de seis anos, destacando-se as crianças com seis anos com zero respostas erradas, ou seja, atingiram a aquisição plena desta competência. Por último, na tarefa de divisão da sílaba em ataque ou rima, as crianças revelaram dificuldades acrescidas relativamente às restantes tarefas deste nível de consciência fonológica, o que se confirma com zero respostas certas por parte das crianças de quatro e cinco anos e um crescimento da percentagem nos resultados obtidos pelas crianças de seis anos, com metade das crianças com esta competência desenvolvida. Com estes resultados esclarece-se que as crianças de quatro anos ainda estão em aquisição dos conhecimentos ao nível da consciência intrassilábica, identificando apenas palavras que rimam num conjunto de três palavras dadas, este facto é comprovado por Sim-Sim (1998).

c. Consciência fonémica e idade

A consciência fonémica foi o nível da consciência fonológica onde foram visíveis mais dificuldades, podendo afirmar-se que as crianças em idade pré-escolar ainda não têm a plena capacidade para manipular, identificar, produzir e segmentar os sons da fala. Segundo Adams et al. (2007), Silva (1996), Freitas, Alves e Costa (2007), Sim-Sim (1998), Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) as tarefas de consciência fonémica são as mais complexas e, por sua vez, adquiridas mais tardiamente, devido às dificuldades de perceção dos sons da fala num discurso.

Analisado os resultados obtidos nas sete tarefas referentes a este nível, é possível identificar que houve uma maior facilidade por parte das crianças em realizar a tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema final (90,48%) e, posteriormente, com uma percentagem inferior, mas positiva, a tarefa de produção de palavras com o mesmo fonema final

(85,71%), tendo a maioria das crianças têm estas capacidades adquiridas. Este facto pode ser justificado pela facilidade com que as crianças realizam atividades ligadas à identificação de palavras que rimam, tendo, a este nível, de estar mais atentas ao som final da palavra e não apenas à rima, o que também pode gerar confusão nas crianças. Na identificação de palavras com o mesmo fonema inicial (61,90%) e na produção de palavras com o mesmo fonema inicial (61,90%) não se verificaram diferenças significativas, havendo uma maior dificuldade em relação ao fonema final. Os resultados obtidos não vão ao encontro da perspectiva de Sim-Sim, Ramos e Santo (2006) uma vez que estes autores afirmam que a reconstrução fonémica é mais fácil do que a segmentação fonémica e do que a identificação fonémica. O mesmo acontece com o referido por Silva (2007) afirmando que as operações de segmentação apresentam mais dificuldades do que as de reconstrução, tendo-se verificado o contrário no estudo realizado.

A segmentação fonémica foi a tarefa com piores resultados, ou seja 16,67%, tendo as crianças demonstrado uma dificuldade acrescida, particularmente as crianças de quatro e cinco anos, que evidenciaram não ter a capacidade adquirida (zero respostas certas); o mesmo aconteceu na manipulação fonémica, em que apenas a maioria das crianças de seis anos foram capazes de as realizar com sucesso. Este facto é confirmado por Silva (1996) e Freitas, Alves e Costa (2007) onde evidenciam que a segmentação e manipulação das palavras de acordo com os seus fonemas é uma tarefa complexa para as crianças, considerando-se um desenvolvimento mínimo em crianças a frequentar a EPE. As dificuldades na segmentação fonémica, são justificadas por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) pelo facto de serem tarefas mais abstratas, e devido às propriedades articulatórias dos fonemas. As autoras supracitadas, também destacam que a dimensão das palavras pode ter influência no desempenho das crianças, não sendo esta afirmação confirmada no estudo realizado, uma vez que não são visíveis diferenças significativas entre palavras monossilábicas, dissilábicas, trissilábicas e polissilábicas.

Como foi referido, apenas as crianças com seis anos de idade apresentam resultados positivos em todas as tarefas, destacando-se zero respostas certas nas tarefas de identificação de produção de palavras com o mesmo fonema inicial e final. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) corroboram este resultado afirmando que o nível fonémico apenas se manifesta em crianças que dispõem de algumas competências de leitura, levando a uma maior facilidade de análise e manipulação fonémica. Assim, apesar de Freitas (2000) afirmar que o ser humano tem percepção dos sons da fala desde cedo, isto não contraria as dificuldades sentidas ao nível fonémico em idade Pré-Escolar, uma vez que esta tarefa exige reflexão o que só se estabelece com o início do percurso escolar.

Mais uma vez é comprovada a influência da variável idade ao nível fonémico, tendo os resultados revelado diferenças significativas entre as crianças de quatro (20%) e cinco anos (26,67%) e as crianças de seis anos de idade (80%). A este nível, a variável idade tem pouca influência nos resultados obtidos entre as crianças de quatro anos e de cinco anos, uma vez que se revelaram percentagens significativamente próximas. Com estas afirmações podemos considerar que a variável idade está interligada com o contexto que as crianças frequentam, ou seja, a EPE, ou o 1.º CEB. As crianças de seis a frequentar o 1.º ano de escolaridade já tinham

tido contacto com a aprendizagem da leitura da escrita o que pode ter influência nos resultados obtidos, podendo dizer-se que estas crianças têm a consciência fonológica bem desenvolvida nos três níveis analisados. Sim-Sim (1998) revela que a aprendizagem da leitura e da escrita influencia positivamente a capacidade de isolar fonemas, devendo-se à realização de atividades desde o 1.º ano de escolaridade com base na consciência de que a palavra pode ser segmentada em sílabas e fonemas. Também, Freitas, Alves e Costa (2007) destacam os reflexos positivos que o processo de aprendizagem da leitura tem no desenvolvimento da consciência fonémica.

4.1.2. Desempenho das crianças e o papel do profissional de educação

Com base na entrevista realizada à Educadora de Infância, é possível termos uma perspetiva do trabalho realizado com o intuito de desenvolver a consciência fonológica das crianças, bem como o seu foco nas metodologias utilizadas.

Com os resultados obtidos podemos desde logo apontar a importância do contexto que as crianças frequentam, havendo uma evolução do desenvolvimento com a idade, o que pode ter como justificação a integração de tarefas, brincadeiras, jogos que promovam as competências fonológicas das crianças no seu dia a dia, mostrando os seus reflexos na entrada para o 1.º ano de escolaridade. Como refere Sim-Sim (1998), as crianças começam a identificar e discriminar sons ainda bebés, sendo que ao longo dos anos esta capacidade vai-se desenvolvendo explorando e ganhando capacidade para perceberem as regras fonológicas da língua.

De modo geral, a entrevista realizada revelou aspetos muito positivos do trabalho desenvolvido pela educadora com o grupo de crianças com o qual trabalha, destacando-se uma notória valorização e consciência da importância da criação de estratégias diárias com o intuito de promover o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças da Educação Pré-Escolar. Para Freitas, Alves e Costa (2007) a estimulação dos três níveis de consciência fonológica deve estar presente antes e durante a iniciação da aprendizagem da escrita, como potenciadora do sucesso escolar. As atividades de promoção e desenvolvimento da consciência fonológica são cada vez mais frequentes nas metodologias dos educadores, reconhecendo as suas potencialidades para o desenvolvimento da linguagem oral (Silva, 2007).

O desenvolvimento da consciência fonológica desde os primeiros anos pode ser um preditor do sucesso escolar das crianças, revelando-se a sua influência na aprendizagem da leitura e da escrita. Para que isto seja possível, não podemos deixar de destacar o papel do profissional de educação desde os três anos de idade, como um elemento que deve promover, estimular, cativar e incentivar o desenvolvimento das competências das crianças através de uma planificação criteriosa e de estratégias criadas a pensar nas crianças, ou seja, no seu nível de desenvolvimento, dificuldades e motivações. Farias, Costa e Santos (2013) revelam num estudo efetuado a relevância da estimulação da consciência fonológica quer no seio familiar como escolar, promovendo as capacidades de análise, reflexão e sintetização das unidades constituintes das palavras, derivado à sua componente essencial na aprendizagem da leitura e da escrita. Neste

sentido, Silva (2007) realçar a importância da planificação de atividades com este fim de forma cuidadosa, com articulação e de acordo com os objetivos a atingir.

A realização de atividades sistemáticas e conscientes promove a automatização das capacidades das crianças como é referido pelos autores Freitas, Alves e Costa (2007). Neste sentido, como a Educadora de Infância refere as tarefas com este objetivo devem fazer parte da rotina da sala de EPE. A criação de momentos de brincadeiras para desenvolvimento das competências fonológicas, bem como a exploração de canções, rimas, adivinhas, lengalengas e trava-línguas são formas de incentivar as crianças para o gosto pelo conhecimento, procurando explorar, conhecer as regras fonológicas da língua de forma espontânea, criativa e lúdica. Sim-Sim, Ramos e Santos (2006) corroboram esta ideia, salientando que a descoberta da consciência linguística pode ser potenciada através de explorações lúdicas da língua, nomeadamente com rimas, lengalengas, poesia, trava-línguas e adivinhas, permitindo às crianças contactar com os sons e com as palavras.

Na entrevista, é dada ênfase à importância do trabalho em grupo, sendo que apesar da variável idade ter influência no nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, elas aprendem e desenvolvem-se ao interagirem e partilharem conhecimentos umas com as outras. Deste modo, apesar de as crianças mais novas ainda não terem consciência de alguns níveis da consciência fonológica, torna-se relevante para elas poderem contactar em grande grupo com outras competências, à medida que vão sendo adquiridas e trabalhadas.

Uma das maiores dificuldades das crianças revelada pela Educadora de Infância vai ao encontro dos resultados obtidos, sendo visíveis dificuldades na consciência fonémica em todas as faixas etárias, apesar de existir uma evolução no desenvolvimento destas competências.

Para concluirmos, importa reforçar a influência do desenvolvimento da consciência fonológica na EPE para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com o estudo realizado por Reis (2015), as crianças em idade pré-escolar começam a desenvolver o seu nível conceptual da escrita quanto maior for o seu desenvolvimento fonológico, dando-se assim importância a tarefas de reconhecimento dos sons e letras para o sucesso no 1.º CEB.

Conclusões

O mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB proporcionou através das suas unidades curriculares e das leituras realizadas adquirir múltiplos conhecimentos e competências que serão cruciais no desenvolvimento da nossa atividade profissional em contexto de EPE e do 1.º CEB. A nossa formação concedeu-nos a oportunidade de sairmos com competências para trabalharmos em ambos os contextos educativos, dando-nos conhecimentos, oportunidade de contacto, de planificação e de implementação nas duas realidades educativas para as quais estamos habilitados.

A primeira parte do presente documento apresenta uma reflexão crítica sobre a prática e as experiências vivenciadas, com o intuito de analisarmos e avaliarmos o nosso desempenho no âmbito das PES. Desta forma, através de uma retrospectiva do trabalho desenvolvido e do empenho dedicado, foi possível identificarmos as competências adquiridas, bem como compreender como interagir e desenvolver a nossa prática profissional, com o objetivo de alcançarmos o sucesso.

O último ano de mestrado foi marcado por um acontecimento inesperado, o aparecimento e propagação da Covid-19. Esta veio marcar a nossa vida, trazendo limitações quer para PES que estava a ser desenvolvida, como para a realização do trabalho de investigação, levando a mudanças constantes de acordo com o evoluir dos acontecimentos, não permitindo a implementação de todas as atividades inicialmente previstas. Esta nova realidade, que levou ao confinamento do país, criou um grande desafio para a PES, levando à necessidade da adaptação de conhecimentos e de competências. O ensino à distância não teve só aspetos negativos, uma vez que promoveu o desenvolvimento de novas competências, sendo as mesmas cruciais não só para darmos resposta aos desafios enfrentados pelo ensino à distância, mas também terá implicações no futuro enquanto ensino presencial. Este desafio foi precioso para a criação de uma nova visão da educação.

O trabalho de investigação, apresentado neste relatório, surge como uma ferramenta valiosa para a nossa formação. Através dele, para além de adquirirmos novos conhecimentos e competências, permitiu-nos perceber e aprofundar os mecanismos próprios de uma investigação.

Neste encaixe, na segunda parte desenvolveu-se um estudo no âmbito da consciência fonológica, partindo da construção de uma Prova de Análise da Consciência Fonológica que permitisse avaliar as competências de consciência silábica, de consciência intrassilábica e de consciência fonémica de sete crianças de idade Pré-Escolar e do 1.º ano de escolaridade. Apesar de ser um número de participantes reduzido, foi possível tirarmos algumas conclusões que não podem, no entanto, ser generalizadas.

A aplicação da Prova de Análise da Consciência Fonológica foi realizada com sucesso de acordo com o estipulado, sendo a apresentação de um suporte visual uma ajuda para o desempenho das crianças, facilitando a compreensão do que era pretendido em cada tarefa. Esta prova pode assim ser utilizada em crianças dos quatro aos seis anos de idade para conhecer o nível de desenvolvimento fonológico das crianças.

Para uma utilização da prova no futuro importa mencionarmos que algumas palavras selecionadas para as diferentes tarefas podem gerar ambiguidade. Assim, destacamos a palavra *escova* e *elefante* presentes em diferentes tarefas da prova como sendo palavras problemáticas relativamente à sua estrutura inicial. Na tarefa VI, identificação de palavras com a mesma sílaba final, e na tarefa VII, produção de palavras com igual sílaba final, realçam-se as palavras *galinha* e *pinha*, *garrafa* e *girafa* e *gelado* e *dado* como problemáticas devido a terem em comum apenas a rima das palavras, sendo relevante para estas tarefas terem em comum a tónica da penúltima sílaba e a última sílaba e não apenas a sílaba final. Relativamente às palavras *fogo* e *jogo*, presentes na tarefa VI no nível de consciência silábica, devem ser consideradas como nomes. Na tarefa VII, as palavras *balão* e *botão* apresentam apenas a rima em comum e não a sílaba final, sendo palavras problemáticas selecionadas para esta prova. As palavras *agulha* e *anel* e *água* e *águia* selecionadas para a tarefa V, produção de palavras com o mesmo fonema inicial, podem ser mais facilmente identificadas relativamente ao fonema inicial porque correspondem à sílaba inicial da palavra. Por último, as palavras *cão* e *pão*, *sol* e *caracol*, *botão* e *camião* e *regador* e *tambor* presentes na tarefa VI e VII ao nível da consciência fonémica, partilham a mesma rima silábica final e não apenas o mesmo fonema, desta forma os resultados podem ser melhores, uma vez que a criança está a trabalhar com a rima silábica e não apenas com o fonema final.

Para dar resposta ao primeiro objetivo, “*qual o nível de consciência fonológica das crianças de 4 e 5 anos, a frequentar a Educação Pré-Escolar?*”, é importante considerarmos desde já que a idade é um fator com influência no desempenho das crianças, ou seja, as crianças de quatro anos apresentam um nível de desenvolvimento de consciência fonológica inferior às crianças de cinco anos. Para além da variável idade, o número de sílabas das palavras também foi um fator que interferiu no desempenho das crianças. Podemos, ainda, mencionar através dos resultados obtidos, que as crianças em idade pré-escolar apresentam a consciência silábica bem desenvolvida, não apresentando grandes dificuldades, atingindo na tarefa de reconstrução silábica zero respostas erradas. O mesmo não acontece com a consciência intrassilábica, onde as crianças demonstraram apenas identificar as palavras que rimam com sucesso. Relativamente à consciência fonémica, este é um nível que ainda está em aquisição não tendo a perceção plena dos sons da fala.

Relativamente ao segundo objetivo do estudo, “*qual o nível de consciência fonológica das crianças de 6 anos, a frequentar o 1.º ano de escolaridade?*”, o grupo de crianças de seis anos apresentou um valor percentual mais elevado em relação ao grupo de quatro e cinco anos de idade. Este facto pode ser justificado por se encontrarem a frequentar o 1.º ano de escolaridade, onde tem início a aprendizagem formal da leitura e da escrita com implicações na compreensão e perceção das regras fonológicas da língua. Importa mencionarmos que as crianças de seis anos apresentam uma boa aquisição dos diferentes níveis de consciência fonológica, apesar de ser notória uma maior facilidade na realização das tarefas de consciência silábica, sucedendo-se as tarefas de consciência intrassilábica e, por último, com mais dificuldades, as tarefas de consciência fonémica.

Como respostas ao último objetivo “Qual é o grau de dificuldade das tarefas de acordo com o nível de consciência fonológica (consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica)?”, é possível identificarmos uma diferença nos resultados obtidos nas diferentes tarefas referentes a cada nível analisado. No que diz respeito à consciência silábica, este é o nível onde as crianças têm mais facilidade, destacando-se a tarefa de reconstrução silábica como a que obteve maior sucesso e a de manipulação silábica com maior número de respostas erradas. Como segundo nível de análise a consciência intrassilábica sucede o primeiro nível analisado com maior número de respostas erradas, sendo a tarefa de identificação de palavras que rimam aquela onde as crianças apresentaram um melhor desempenho. Por último, com maior dificuldade, a consciência fonémica, a este nível as crianças têm uma maior facilidade de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, tendo mais dificuldades na tarefa de segmentação fonémica.

Para concluir, o papel do/a educador/a e da/o professor revela-se crucial na aquisição das regras fonológicas da língua, reforçando-se a importância de os mesmos incentivarem, estimularem, cativarem e sensibilizarem as crianças para tarefas de consciência fonológica sistemáticas. Deste modo, um bom desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças com metodologias criteriosas, promove o sucesso na comunicação, na linguagem oral e na aprendizagem da leitura e da escrita.

Referências Bibliográficas

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, T. (2007). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Artmed Editora.
- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., & Jesus, H. P. (2005). *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*. Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores - Direcção Regional da Educação/ Universidade dos Açores.
- Allessandrini, C. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In P. Perrenoud, L. Macedo, N. Machado, C. Allessandrini, & M. Thurler (orgs.). *As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação* (pp. 157-176). Artmed Editora.
- Alves, D., Castro, A. & Correia, S. (2010). Consciência Fonológica - dados sobre consciência fonémica intrassilábica e silábica. In A. Brito, F. Silva, J. Veloso e A. Fiéis (eds), *Textos seleccionados do XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 169-184). Associação Portuguesa de Linguística.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-233). Imprensa da Universidade.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2013). A Técnica de Análise de Conteúdo. In J. Amado (org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-350). Imprensa da Universidade.
- Barbosa, J. M. (1994). *Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do português*. Almedina.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beane, A. (1997). *Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Didática Editora.
- Bell, J., & Pais, J. M. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª Edição). Almedina.

- Direção Geral da Educação e Cultura (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de Referência Europeu*. Comunidades Europeias.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (orgs.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Gradiva.
- Eira, P. (2014). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer* (Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto). Universidade do Porto, Porto. Obtido de <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2638>
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª Edição). Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Falé, I. (2005). “Fonética” e “Fonética acústica”. In M. Mateus, I. Falé, & M. Freitas (orgs.). *Fonética e Fonologia do Português* (pp. 43-154). Universidade Aberta.
- Farias, C. C., Costa, A. C., & Santos, R. M. (2013). Eficácia do uso de um software para estimulação de habilidades de consciência fonológica em crianças. *Audiology Communication Research*, 18(4), 314–320.
- Ferraz, I., Pocinho, M., & Fernandes, T. (2018a). *Prova de avaliação da consciência fonológica*. Universidade da Madeira.
- Ferraz, I., Pocinho, M., & Fernandes, T. (2018b). *Programa de treino da consciência fonológica*. Universidade da Madeira.
- Fortin, M. F. (1996). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.
- Freitas, M. (2000). O conhecimento fonológico. In I. Duarte (org.). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise* (pp. 209-259). Universidade Aberta.
- Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna* (2.ª Edição). Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.

- Gil, C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa social* (6.ª edição). Atlas.
- Horta, M. (2017). O desenvolvimento da comunicação oral e da consciência linguística à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de infância*, 111, 8–16.
- Júnior, J., Freitas, F., Maranhe, E., & Bandini, H. (2006). Aquisição de Leitora e Escrita como resultado do ensino de habilidades de Consciência Fonológica. *Relato de Pesquisa*, 12(3), 423–450.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In A. Flores, & A. V. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 39-60). Edições Pedagogo.
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?*. Livros Horizonte.
- Machado, J. & Alves, J. (2013). *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Universidade Católica Portuguesa. Obtido de http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf
- Machado, N. (2002). Sobre a ideia de competência. In P. Perrenoud, L. Macedo, N. Machado, C. Allessandrini, & M. Thurler (orgs.). *As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação* (pp. 176-183). Artmed Editora.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. R. Ruquoy, & P. Saint-Georges (orgs.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 117-155). Gradiva.
- Marques, R. (2005). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Texto Editores.
- Mateus, M. H., Andrade, A., Viana, M., & Villalva, A. (1990). *Fonética, Fonologia e Morfologia*. Universidade Aberta.
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2013). *Teste Fonético Fonológico ALPE*. Edubox SA.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência- A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (Cord.). *Formação trabalho e aprendizagem - Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp.19-41). Sílabo.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Moutinho, L. C. (2000). *Uma introdução ao estudo da fonética e fonologia do português: Seguida de exercícios de aplicação*. Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de investigação social*. Areal editores.
- Paula, G. R., Mota, H. B., & Soares, M. (2005). A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono. Revista de Atualização Científica*, 17(2), 175-184.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artes Médicas Sul LTDA.
- Pinto, A. & Souza, E. (2015). O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. *Educação e Pesquisa*, 41 (3), 663-678.
- Pocinho, M., & Correia, A. (2008). Do Berço às letras: Um projeto de desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de educação Pré-escolar. In *Atas do I Congresso Internacional em estudos da Criança* (pp. 208-218). Universidade do Minho.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Reis, A., Proença, M., & Alves Martins, M. (2015). A relação entre o nível conceptual de escrita, o conhecimento das letras e a consciência silábica e fonémica em crianças de idade pré-escolar. In L. Mata, M. Alves Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A.C. Silva & J. Silva (Eds.) *Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 284-298). ISPA-Instituto Universitário.
- Ribeiro, M. & Martins, C. (2009). O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM. In *Encontro Nacional de 77 Professores de Matemática: ProfMat 2009*. Associação de Professores de Matemática.
- Rios, A. C. (2009). *Competências Fonológicas na Transição do Pré-Escolar para o 1o Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado em Ciências da fala e da audição). Universidade de Aveiro, Aveiro. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/2069/1/2010000531.pdf>
- Rios, C. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica* (2.º Edição). Psicosoma.
- Rodrigues, A. L., Patrocínio, J., Ribeiro, A., & Couto, S. (2016). O papel do professor cooperante na formação inicial de professores. *INCTE 2016, 1º Encontro Internacional de Formação na Docência*, pp. 552–560. Politécnico de Bragança.

- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), pp. 94-13.
- Roldão, M. C. (2000). Gestão Curricular: A especificidade do 1.º Ciclo. In Ministério da Educação (Ed.), *Gestão Curricular no 1.º Ciclo: Monodocência e Coadjuvação – Encontro de Reflexão*. (pp. 15 – 30). Ministério da Educação.
- Santos, M. (2011). *Noções introdutórias sobre o processo de planeamento*. Universidade de Évora. Obtido de <https://docplayer.com.br/9998631-Noco-es-introductorias-sobre-o-processo-de-planeamento-1.html>
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.). *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1045-1053). Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação.
- Silva, A. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 4 (XIV), pp. 553-561. Obtido de http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3205/1/AP_1996_4_553.pdf
- Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 187-191. Obtido de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82312004000100017&lng=es&nrm=iso.
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas* (2ª Edição). ISPA Edições.
- SILVA, C.V. (2007) Actividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê?, *Cadernos de Estudo*, 6, pp. 43-52. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Sim-Sim, I. & Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão de leitura. In I. Sim-Sim, (2006). *Ler e Ensinar a ler* (pp. 11-34). Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da Leitura: A decifração*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. Ramos, C. & Santos, M (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In Sim-Sim, I. (Cord.), *Ler e Ensinar a ler* (pp. 63-77). Edições ASA.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Toschil, M. (2005). Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. *Séριο-Estudos* (19), 35-42.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste-Gulbenkian.
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In J. M. Pinto & A. S. Silva (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (4ª ed) (pp. 101-128). Afrontamento.
- Valente, F., & Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 22(1), 193–212.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e competências*. Colibri.
- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilhena, G., Silva, M. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. Bookman.

Legislação

- Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – 1.ª Série. Ministério da Educação: Lisboa.
- Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro. Diário da República n.º 206/2010 – 2.ª série. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 1.ª Série.
- Decreto-Lei 240/2001 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - 1.ª série. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129 - 1.ª série. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020 – 1.º Série, 1.º Suplemento

Decreto-Lei n.º 14-A/2020 de 18 de março. Diário da República n.º 55/2020 – 1.º Série, 3.º
Suplemento

Anexos

Anexo 1: Guião de Entrevista

Entrevista à Educadora de Infância

Grupo I – Caracterização da Entrevista

1. Quanto tempo tem de serviço, como educadora de infância?
2. Quais são as suas habilitações académicas?

Grupo II – Perspetiva acerca da Consciência Fonológica

3. Na sua opinião, considera importante o desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar? Porquê?
4. Na sua prática, costuma promover atividades/ exercícios de desenvolvimento da consciência fonológica?
5. Que tipo de atividades/ exercícios propõe?
6. As atividades/ exercícios propostos são diferentes de acordo com a faixa etária das crianças? Em que sentido?
7. Em que tipo de atividades as crianças demonstram maiores dificuldades, considerando a sua faixa etária?
8. Na sua opinião, um bom desenvolvimento da consciência fonológica tem implicações na posterior aprendizagem da leitura e da escrita?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2: Suporte visual da Prova de Análise da Consciência Fonológica

PROVA DE ANÁLISE DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



Nível I – Consciência Silábica

Tarefa I – Reconstrução silábica

1. Sopa
2. Mesa
3. Sapatos
4. Escova

Tarefa II – Segmentação e contagem silábica



Tarefa III – Manipulação silábica

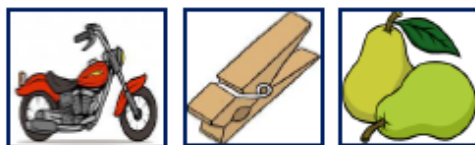


Tarefa IV – Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa IV – Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial



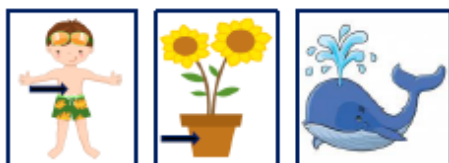
Nível I
Consciência Silábica

Tarefa IV – Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa IV – Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa V – Produção de palavras com igual sílaba inicial



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa V – Produção de palavras com igual sílaba inicial



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa V – Produção de palavras com igual sílaba inicial



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa V – Produção de palavras com igual sílaba inicial



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa VI – Identificação de palavras com a mesma sílaba final



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa VI – Identificação de palavras com a mesma sílaba final



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa VI – Identificação de palavras com a mesma sílaba final



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa VI – Identificação de palavras com a mesma sílaba final



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa VII – Produção de palavras com igual sílaba final



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa VII – Produção de palavras com igual sílaba final



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa VII – Produção de palavras com igual sílaba final



Nível I
Consciência Silábica

Tarefa VI - Produção de palavras com igual sílaba final



Nível II
Consciência Silábica

Nível II – Consciência intrassilábica

Tarefa I - Identificação de palavras que rimam



Nível II
Consciência Intrassilábica

Tarefa I - Identificação de palavras que rimam



Nível II
Consciência Intrassilábica

Tarefa I - Identificação de palavras que rimam



Nível II
Consciência Intrassilábica

Tarefa I - Identificação de palavras que rimam



Nível II
Consciência Intrassilábica

Tarefa II - Produção de palavras que rimam



Nível II
Consciência Intrassilábica

Tarefa III - Divisão da sílaba em acento e rima

1. Sol
2. Cor
3. Flor
4. Mãe

Nível II
Consciência Intrassilábica

Nível III – Consciência fonêmica

Tarefa I - Reconstrução fonética

1. Sopa
2. Mesa
3. Mito
4. Chá
5. Pai

Nível II
Consciência Fonética

Tarefa II – Segmentação fonética

Tarefa III – Manipulação fonética

Tarefa IV – Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial

Nível II
Consciência Fonética

Tarefa IV – Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial

Nível II
Consciência Fonética

Tarefa IV – Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial

Nível II
Consciência Fonética

Tarefa V – Produção de palavras com o mesmo fonema inicial

Nível II
Consciência Fonética

Tarefa V – Produção de palavras com o mesmo fonema inicial

Nível II
Consciência Fonética

Tarefa V – Produção de palavras com o mesmo fonema inicial

Nível II
Consciência Fonética

Tarefa VI – Identificação de palavras com o mesmo fonema final

Nível II
Consciência Fonética

Tarefa VI – Identificação de palavras com o mesmo fonema final

Nível II
Consciência Fonética

Tarefa VI – Identificação de palavras com o mesmo fonema final



Nível II
Consciência Fonêmica

Tarefa VII – Produção de palavras com o mesmo fonema final



Nível II
Consciência Fonêmica

Tarefa VII – Produção de palavras com o mesmo fonema final



Nível II
Consciência Fonêmica

Tarefa VII – Produção de palavras com o mesmo fonema final



Nível II
Consciência Fonêmica

Anexo 3: Folha de registo da Prova de Análise da Consciência Fonológica

Prova de análise da consciência fonológica – Folha de registo

Nome: _____ _____
Idade: _____ Data de nascimento: ___/___/___ Sexo: _____
Ano/ Sala: _____
Jardim de infância / escola: _____
Data da avaliação: _____

a) Nível I – Consciência Silábica

• **Tarefa I – Reconstrução silábica**

Instruções: Presta atenção às imagens. Neste jogo, tens de adivinhar qual é a palavra que estou a dizer. Vou dizer a palavra aos *bocadinhos* e depois tens de os juntar e dizer a palavra que formou. (por exemplo: so---pa)

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
So--pa			
Me--sa			
Sa--pa--tos			
Es--co--va			
Total			

- **Tarefa II - Segmentação e contagem silábica**

Instruções: Olha com atenção para estas imagens. Agora vais dizer-me qual é o nome de cada imagem e, depois dizer-me a palavra separando-a em *bocadinhos* (sílabas). Para te ajudar bates uma palma em cada um dos *bocadinhos*. Quantos *bocadinhos* tem a palavra?

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Casa			
Comida			
Escova			
Casaco			
Elefante			
Caracol			
Total			

- ✓ **Tarefa III – Manipulação silábica**

Instruções: Agora, para as mesmas palavras do outro jogo, vais dizer cada palavra sem dizer o primeiro *bocadinho*. E agora sem dizeres o último *bocadinho*.

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Casa			
Comida			
Escova			
Casaco			
Elefante			
Caracol			
Total			

✓ **Tarefa IV – Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial**

Instruções: Presta muita atenção às imagens. Vou dizer os nomes das três imagens e tens de me dizer quais são as palavras que começam com o mesmo *bocadinho*. Qual é o *bocadinho* igual?

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Cama / dedo / cadeira			
Mota / mola / pera			
Garrafa / galinha / janela			
Barriga / vaso / baleia			
Total			

✓ **Tarefa V – Produção de palavras com igual sílaba inicial**

Instruções: Vamos jogar um jogo com palavras. Vê com atenção estas figuras e diz-me o nome de cada uma. Dessas palavras, quais as que têm o mesmo *bocadinho* no início. Qual é o *bocadinho* igual?

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Bola / bota / copo			
Almofada / alface / mola			
Caneta / gelo / camelo			
Escova / escada / banco			
Total			

✓ **Tarefa VI – Identificação de palavras com a mesma sílaba final**

Instruções: Presta muita atenção às imagens. Vou dizer os nomes das três imagens e tens de me dizer quais são as palavras que terminam com o mesmo *bocadinho*. Qual é o *bocadinho* igual?

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Mota / Porta/ carro			
Fogo / jogo / laranja			
Galinha / cavalo / pinha			
Gelado / dado / cama			
Total			

✓ **Tarefa VII - Produção de palavras com igual sílaba final**

Instruções: Vê com atenção estas figuras e diz-me o nome de cada uma. Dessas palavras, quais as que têm o mesmo *bocadinho* no final. Qual é o *bocadinho* igual?

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Rolha / balão/ botão			
Rena / pena / cabeça			
Garrafa / girafa /camisa			
Janela / balde / mala			
Total			

b) **Nível II – Consciência intrassilábica**

✓ **Tarefa I – Identificação de palavras que rimam**

Instruções: Olha para as imagens e presta atenção às quatro palavras que vou dizer. Agora tens de me dizer quais são as palavras que rimam.

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Botão / Cão / Maçã			
Vaca / Pente / faca			
Meia / pato / rato			
Tesoura / vassoura / sapato			
Total			

✓ **Tarefa II: Produção de palavras que rimam**

Instruções: Vê com atenção esta figura e diz-me o seu nome. Diz-me duas palavras que rimem com essa palavra.

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Bola			
Flor			
Regador			
Total			

✓ **Tarefa III - Divisão da sílaba em ataque e rima**

Instruções: Presta atenção à palavra que vou dizer. Agora tens de dividir esta palavra em duas partes.

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Sol			
Cor			
Flor			
Mãe			
Total			

c) **Nível III – Consciência fonémica**

✓ **Tarefa I – Reconstrução fonémica**

Instruções: Presta atenção às imagens. Neste jogo, tens de adivinhar qual é a palavra que estou a dizer. Vou dizer os sons da palavra e depois tens de os juntar e dizer a palavra que formou. (por exemplo: s---o---p---e)

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
s---o---p---e			
m---e---z--- e			
m---o---t--- e			
f---a			
p---a---j			
Total			

✓ **Tarefa II – Segmentação fonémica**

Instruções: Olha com atenção para estas imagens. Agora, vais dizer-me qual é o nome de cada imagem. Quais são os sons da palavra? Quantos sons tem a palavra?

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Casa			
Comida			
Escova			
Casaco			
Elefante			
Caracol			
Total			

✓ **Tarefa III – Manipulação fonémica**

Instruções: Agora, para as mesmas palavras do jogo anterior, vais dizer cada palavra sem dizer o primeiro som. E agora sem dizeres o último som.

	Resposta certa		Resposta errada		Observações
Casa					
Comida					
Escova					
Casaco					
Elefante					
Caracol					
Total					

✓ **Tarefa IV – Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial**

Instruções: Presta muita atenção às imagens. Vou dizer os nomes das três imagens e tens de me dizer quais são as palavras que começam com o mesmo som. Qual é o som igual?

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Vela / viola / zebra			
Copo / Cama / Lápis			
Manta / mala / olho			
Total			

✓ **Tarefa V – Produção de palavras com o mesmo fonema inicial**

Instruções: Vamos jogar um jogo com palavras. Vê com atenção estas figuras e diz-me o nome de cada uma. Dessas palavras, quais as que têm o mesmo som no início. Qual é o som igual?

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Mesa / pente / milho			
Agulha / anel / colher			
Água / águia / uva			
Total			

✓ **Tarefa VI – Identificação de palavras com o mesmo fonema final**

Instruções: Presta atenção às imagens. Agora vou dizer os nomes das três imagens e tens de me dizer quais são as palavras que terminam com o mesmo som. Qual é o som igual?

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Pato / bolo / mola			
Cão / pão / sumo			
Sol / maça / caracol			
Total			

✓ **Tarefa VII – Produção de palavras com o mesmo fonema final**

Instruções: Vamos jogar um jogo com palavras. Vê com atenção estas figuras e diz-me o nome de cada uma. Dessas palavras, quais as que terminam com o mesmo som. Qual é o som igual?

	Resposta certa	Resposta errada	Observações
Sino / sapo / telefone			
Botão / camião / comboio			
Regador / porco / tambor			
Total			