

A promoção da consciência fonológica no jardim de infância e no 1.º CEB: Estudo exploratório sobre práticas educativas, crenças e necessidades formativas

RESUMO

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças encontram vários desafios, que podem ser minimizados através do desenvolvimento da consciência fonológica, em geral, e fonémica, em particular. Este estudo avalia as perceções sobre a consciência fonológica por parte de educadores de infância e professores do 1.º CEB em exercício, bem como de estudantes finalistas em cursos de mestrado que habilitam para esses níveis de ensino. Foi aplicado um questionário para avaliar as práticas de promoção da consciência fonológica, bem como as crenças sobre a sua importância e as necessidades de formação de docentes, a que responderam 58 educadores de infância e professores do 1.º CEB em exercício, bem como 23 estudantes finalistas de cursos de mestrado que habilitam para a docência nesses níveis de ensino. Com base nos resultados obtidos, reconhecem-se lacunas nas práticas e nas crenças e defende-se a importância de formação inicial e contínua nesta área.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Iniciação à leitura e à escrita; Práticas educativas; Crenças; Formação de professores.

Clara Amorim ⁱ
Instituto Politécnico
de Viana do Castelo,
Portugal.

Adelina Castelo ⁱⁱ
Universidade Aberta,
Portugal.

1. INTRODUÇÃO

A investigação realizada a partir dos anos 70 do século XX (e.g., Liberman et al., 1974) em diferentes campos disciplinares (desde a linguística aplicada à psicolinguística, pedagogia e didática) tem destacado a importância da consciência linguística e, em particular, da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e escrita, sobretudo em sistemas de escrita alfabéticos (e.g., Freitas et al., 2007; Hulme et al., 2005). Após décadas de investigação, dada a sua enorme importância no processo de alfabetização, a consciência fonológica continua a ser estudada, procurando-se atualmente aprofundar, por exemplo, a sua relação com outras competências em diferentes línguas (e.g., Tsao et al., 2023), os seus correlatos neuronais (e.g., Stekić et al., 2023), a

criação de testes válidos e fiáveis para a sua avaliação (e.g., Meira et al., 2023), ou a influência da formação em consciência fonológica dos educadores nos desempenhos de leitura e escrita dos alunos (e.g., Jaskolski & Moyle, 2023).

Considerando a relevância da consciência fonológica no processo de alfabetização, ao longo da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), em particular, deve ser realizado um trabalho direcionado, de modo a promover esta competência, tal como é, aliás, indicado nos documentos orientadores em vigor para estes níveis escolares – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016) e *Aprendizagens Essenciais* (AE) de Português do 1.º ano do 1.º CEB (Direção-Geral da Educação, 2018).

Apesar destas orientações e da formação contínua realizada, principalmente no âmbito do *Programa Nacional do Ensino do Português* (PNEP), tanto quanto sabemos, em Portugal, são ainda relativamente escassas as pesquisas sobre as práticas educativas, as crenças e as necessidades de formação dos educadores/professores acerca da consciência fonológica.

Assim, este artigo tem como objetivos contribuir para: (i) avaliar a frequência de realização de atividades de promoção da consciência fonológica na EPE e no 1.º CEB (práticas); (ii) conhecer a importância/valorização que é atribuída a essas atividades por parte dos docentes de tais níveis de ensino (crenças); e (iii) identificar as necessidades de formação contínua nesta área (necessidades formativas). Partindo da recolha das perceções dos (futuros) professores associadas a cada um dos objetivos, o presente estudo exploratório proporciona dados para fomentar uma reflexão sobre a promoção da consciência fonológica e a preparação dos (futuros) docentes para poder realizá-la.

O trabalho está organizado em quatro secções: depois da introdução, apresenta-se a metodologia usada neste trabalho (secção 2); na secção 3, apresentamos e discutimos os resultados, terminando com uma breve conclusão (secção 4).

1.1. CONHECIMENTO LINGUÍSTICO E METALINGUÍSTICO

A aquisição de uma língua materna implica o desenvolvimento de conhecimento linguístico, que é adquirido de forma natural e espontânea, em contexto de socialização (e.g., Sim-Sim, 1998). Todos os falantes de uma língua possuem, portanto, esse conhecimento linguístico, implícito, intuitivo e inconsciente, que lhes permite produzir e interpretar enunciados da sua língua.

O conhecimento linguístico implícito engloba diferentes componentes (Duarte, 2008). Deste modo, o domínio de uma língua implica o conhecimento sobre os segmentos sonoros da língua e as regras que permitem combiná-los em unidades maiores, como sílabas e palavras, bem como a acentuação e a entoação (conhecimento fonológico). Também inclui o conhecimento das palavras da língua e das suas propriedades (conhecimento lexical), assim como sobre a sua estrutura interna e os seus processos de formação (conhecimento morfológico). Fazem, ainda, parte do conhecimento linguístico

as regras de combinação de palavras em unidades maiores (conhecimento sintático) e o significado de palavras e de frases (conhecimento semântico). Podem, igualmente, integrar-se no conhecimento linguístico os princípios de adequação linguística ao contexto comunicativo (conhecimento pragmático).

Quando um falante não se limita a usar a língua como instrumento de comunicação, mas foca a língua e respetivas propriedades como objeto de análise, então estamos já perante um conhecimento metalinguístico, que pode apresentar diferentes níveis (Castelo, 2012). O nível mais elevado, o conhecimento explícito, implica a capacidade não só de identificar e nomear unidades linguísticas (desde segmentos fonológicos a morfemas, grupos sintáticos ou frases) como também de as caracterizar e de explicar como se combinam (Duarte, 2008). É, portanto, um conhecimento verbalizável com recurso a metalinguagem. Um falante com conhecimento explícito do sistema intuitivo que possui é capaz de usar esse conhecimento para monitorizar o seu uso da língua oral e escrita.

No caso específico do domínio fonológico da língua, o falante demonstra ter conhecimento linguístico implícito quando compreende e produz o significante de uma palavra, como, por exemplo, “pato”. Já o conhecimento explícito implica a capacidade de, por exemplo, referir as diferentes propriedades do fonema (ou segmento) /p/ (e.g., é uma consoante não vozeada), relacionando-o, eventualmente, com outros segmentos da mesma classe (Castelo, 2012).

1.2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Entre os dois níveis extremos de conhecimento sobre a língua (conhecimento implícito e explícito), existe um estágio intermédio: a consciência linguística, caracterizada pela “capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (Duarte, 2008: 18).

Quando um falante é capaz de refletir e manipular unidades da língua oral, significa que possui consciência fonológica. Essa consciência materializa-se, por exemplo, na capacidade de segmentar palavras em sílabas (consciência silábica), sílabas em unidades dentro da sílaba (consciência intrassilábica) e em fonemas, também designados como segmentos (consciência fonémica ou segmental) (e.g., Freitas et al., 2007).

De acordo com Castelo (2012), a consciência fonológica pode ser de natureza holística ou analítica. A holística é o nível mais básico desta capacidade e manifesta-se na capacidade de, por exemplo, autocorrigir uma palavra mal pronunciada, segmentar uma palavra em sílabas ou identificar rimas. Implica a capacidade de prestar atenção e de manipular “as propriedades mais salientes e gerais da língua” (Castelo, 2023: 3), mas sem haver uma análise propriamente dita dessas propriedades. Este nível de consciência fonológica é adquirido naturalmente, emergindo por volta dos três anos e desenvolvendo-se ao longo da idade pré-escolar e escolar (Alves, 2013).

Pelo contrário, a consciência fonológica analítica não emerge naturalmente, necessitando de ser promovida de forma explícita. Manifesta-se quando o falante é capaz de “analisar e manipular as propriedades linguísticas

mais específicas e menos salientes” (Castelo, 2023: 3), como constituintes silábicos e fonemas (ou segmentos). Materializa-se, por exemplo, quando o falante identifica os diferentes segmentos sonoros de uma palavra (e.g., “pato” – [p], [a], [t], [u]) ou quando os manipula, substituindo, por exemplo, um segmento por outro (e.g., substituição de [p] por [f], para formar a palavra “fato”, ou de [t] por [ʒ], para formar a pseudopalavra “pajo”). De facto, a consciência fonémica (ou consciência segmental) constitui um bom exemplo de consciência fonológica analítica e, portanto, de emergência não espontânea: a investigação mostra que é a aprendizagem de um sistema alfabético que permitirá o seu desenvolvimento, graças à materialização dos fonemas por meio dos grafemas aos quais são associados (e.g., Castles & Coltheart, 2004; Castles et al., 2018; Morais, 2003).

Vários estudos no âmbito da linguística têm incidido na relação entre o conhecimento fonológico (quer implícito quer explícito) e a escolarização (e.g., Castelo, 2012; Miranda & Veloso, 2017; Veloso, 2003), sobretudo nos anos iniciais da escolaridade e na aprendizagem da escrita. Estes trabalhos demonstram que, à semelhança dos desvios que ocorrem na oralidade, também os erros que se manifestam na escrita permitem aceder às representações fonológicas dos aprendentes (Santos et al., 2014; Veloso, 2003, 2006). Esses estudos mostram que as estratégias de reconstrução utilizadas na fala durante o processo de aquisição fonológica (e.g., omissão, epêntese, metátese, etc.) são reproduzidas na escrita, afetando quer a estrutura silábica quer o segmento (e.g., Costa et al., 2021; Pampim et al., 2019; Santos et al., 2014).

Também a inter-relação entre consciência fonémica e alfabetização tem sido evidenciada em várias pesquisas. Veloso (2003) demonstra que o conhecimento fonológico dos falantes é permeável ao conhecimento ortográfico que possuem, constatando-se que, “à medida que avançam na aprendizagem da ortografia da língua, os sujeitos sofrem também reconfigurações sucessivas do seu conhecimento fonológico” (p. 459). Paralelamente, as crianças que conseguem segmentar palavras em fonemas, bem como reconhecer a sua identidade e voltar a juntá-los possuem as bases necessárias para utilizar o princípio alfabético (e.g., Liberman et al., 1989; National Reading Panel, 2000; Nelson et al., 2012; Troia, 2004).

Com efeito, os resultados da investigação nesta área têm demonstrado que a emergência da consciência fonémica não é determinada pela idade, decorrendo antes do processo de alfabetização ou de um trabalho explícito de estimulação (e.g., Liberman et al., 1974; Morais et al., 1979). Outros estudos mostram que o nível de consciência fonémica aumenta com o tempo de instrução (e.g., Alegria & Morais, 1979; Cielo, 2003; Veloso, 2003), sendo também determinante o método de ensino da leitura: as crianças que aprendem a relação entre grafemas e fonemas (método fónico) apresentam melhores desempenhos em tarefas de consciência fonémica (Alegria et al., 1982). Esta dependência da consciência segmental relativamente à alfabetização é expressa assim por Morais (2009): “a consciência dos fonemas só é necessária para a aprendizagem da leitura numa escrita alfabética e só se desenvolve ao iniciar-se esta aprendizagem” (p. 13).

A correlação entre consciência fonémica e aprendizagem do código alfabético é mais evidente quando há um maior grau de convergência entre o sistema oral e o sistema escrito. Alguns estudos relatam taxas de sucesso muito elevadas em tarefas em que a relação entre segmentos e grafemas é consistente, registando-se níveis de desempenho inferiores em tarefas em que a ortografia não é transparente (e.g., Bruck, 1992; Castelo, 2012; Amorim & Castelo, 2024).

Em suma, aprender a ler e a escrever uma língua que, como o português, usa o código alfabético implica a capacidade de segmentar o contínuo sonoro em unidades: primeiro, em frases, as frases em palavras, estas em sílabas e, finalmente, as sílabas em sons. São esses segmentos sonoros que os grafemas do alfabeto representam, pelo que a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe a transposição de unidades da oralidade para a escrita. Deste modo, antes de se iniciar na aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial que a criança aprenda a refletir sobre a dimensão sonora da língua, identificando, manipulando e produzindo diferentes unidades fonológicas (e.g., Castelo, 2012; Freitas et al., 2007). Por outras palavras, a aprendizagem do código escrito beneficia não só de uma instrução explícita e sistemática do código ortográfico da língua mas também de tarefas que direcionem a atenção do aprendente para a estrutura fonémica da fala, explicitando-se as relações entre grafema e fonema e exercitando-se a aplicação deste conhecimento na leitura e escrita de palavras.

Deste modo, é fundamental, na EPE e no início do 1.º ano de escolaridade, o treino da consciência fonémica, em articulação com o conhecimento dos grafemas que representam os fonemas e os gestos articulatórios que permitem materializá-los (Leite, 2022).

1.3. PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA E NO 1.º CEB

A consciência fonológica pode ser desenvolvida por meio de atividades lúdicas e jogos que envolvem a manipulação dos sons da fala, tais como cantigas de roda, trava-línguas, jogos de rimas, entre outros. Os documentos em vigor para a EPE e para o 1.º CEB destacam a importância de desenvolver esta habilidade. Por exemplo, nas OCEPE (Silva et al., 2016), explicita-se, entre as aprendizagens a desenvolver na Área de Expressão e Comunicação, “Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica)” (Silva et al., 2016: 65). Entre as estratégias para promover essa aprendizagem, listam-se as seguintes: jogos em que “as crianças brinquem com rimas, emparelhamentos de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons”; exploração de “situações em que há repetições de palavras ou sons, através de histórias, conversas, canções, etc.”; atividades em que as crianças ouçam, criem e digam poesia, trava-línguas e cantem canções; chamar “a atenção das crianças para diferentes tipos de unidades sonoras que integram as palavras (sílabas semelhantes, fonemas iniciais, rimas, etc.)” (p. 66).

Também as AE de Português para o 1.º CEB (Direção-Geral da

Educação, 2018) referem a necessidade de promover, desde o 1.º ano, estratégias que desenvolvam a competência fonológica, por exemplo, levando os alunos a tomarem consciência de “elementos e estruturas fonológicas como fonemas, sílabas, palavras por meio de atividades que impliquem: manipular palavras fazendo variar fonemas e sílabas; construir/reconstruir palavras” (Direção-Geral da Educação, 2018: 9).

As diretrizes destes documentos oficiais vinham sendo já preconizadas em diversos materiais para promoção da consciência fonológica na intervenção didática publicados nas duas últimas décadas (e.g., Freitas et al., 2007, 2012), bem como na formação contínua de professores, em particular, a que se realizou no âmbito do PNEP, promovido pelo Ministério da Educação, com a colaboração de várias instituições do ensino superior.

Apesar de todas as evidências científicas sobre a relevância da consciência fonológica, em geral, e da fonémica, em particular, na aprendizagem da leitura e da escrita, esse trabalho parece continuar a ser relegado para segundo plano por educadores e professores do 1.º CEB, possivelmente por se sentirem pouco preparados para promover esse tipo de atividades. Com efeito, vários estudos em diferentes países apontam no sentido de haver lacunas na formação dos professores sobre os processos envolvidos na iniciação à leitura e à escrita, em particular, sobre a consciência fonológica (e.g., Giménez et al., 2023; Jaskolski & Moyle, 2023). Os mesmos resultados foram encontrados em Lopes et al. (2014), que referem que, apesar dos avanços no conhecimento sobre os processos de leitura, a formação de professores muitas vezes não acompanha essas descobertas. Os autores referem que há uma resistência às descobertas científicas em certos cursos de formação de professores e uma falta de formação adequada em práticas baseadas em evidências na área da leitura. Assim, embora a consciência fonológica, *lato sensu*, devesse ser uma parte integral da formação dos professores, há evidências de que essa área não é abordada de maneira adequada ou sistemática na formação inicial de muitos professores do 1.º CEB.

O mesmo trabalho sugere, ainda, que muitos professores, incluindo os experientes, podem não estar plenamente conscientes do seu grau de conhecimento nas áreas da consciência fonológica, ensino fónico e desenvolvimento inicial da leitura, verificando-se, portanto, uma discrepância entre as perceções dos professores sobre os seus conhecimentos e os conhecimentos efetivos que possuem sobre o ensino da leitura. De facto, os professores do 1.º CEB acreditam ter conhecimentos moderadamente positivos nas áreas de Consciência Fonémica/Ensino Fónico e Vocabulário/Fluência/Compreensão. No entanto, os resultados mostram que essa perceção nem sempre se alinha com os conhecimentos efetivos demonstrados. Por exemplo, um dos itens com maior número de respostas erradas (71%) perguntava qual o número de fonemas da palavra “crude”, um conhecimento muito relevante para o ensino da leitura num sistema de escrita alfabética, como o português (Lopes et al., 2014).

Mais recentemente, outro estudo realizado em Portugal sobre o modo como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita revela que, quase uma década depois do trabalho de Lopes et al. (2014), pouco mudou na formação inicial de professores: “algumas

componentes indispensáveis a um ensino eficaz da leitura e da escrita estão omissas nas fichas de unidade curricular (e.g., consciência fonémica e relação entre linguagem oral e escrita, método fónico, fluência na leitura)” (Leite et al., 2022: 138).

2. METODOLOGIA

2.1. INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Tratando-se de um estudo exploratório que visa conhecer as perceções dos (futuros) professores sobre os três tópicos a estudar (práticas, valorizações e necessidades formativas), optámos pela realização de um inquérito por questionário. Tratou-se de um questionário elaborado *ad hoc* pelas autoras, apresentando duas versões ligeiramente diferentes: uma para os profissionais em exercício e outra para os estudantes em formação para a docência (Anexo 1). Os participantes responderam ao questionário numa versão em papel: os profissionais em exercício receberam o questionário das mãos da primeira autora e preencheram-nos posteriormente; os estudantes responderam ao questionário numa parte de um dos seminários de acompanhamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para assegurar uma participação no inquérito totalmente voluntária e informada, o questionário integrou uma parte inicial de esclarecimento sobre as finalidades da investigação, sobre as condições de participação (a título gracioso) e sobre os direitos de confidencialidade e proteção de dados dos participantes. Assim, os participantes sabiam que, ao aceitarem responder ao questionário, estavam a dar o seu consentimento informado e teriam os seus direitos de confidencialidade e proteção de dados respeitados, de acordo com os princípios éticos recomendados, por exemplo, pela Associação Americana de Investigadores em Educação (AERA).

Além da parte inicial de esclarecimento dos participantes, o questionário incluiu duas partes, cada uma constituída por várias questões, quase sempre perguntas fechadas. Optou-se por este tipo de questões por ser mais fácil de responder (para os participantes) e de analisar (para as investigadoras) e por, consequentemente, permitir a recolha de uma quantidade maior de informação num período de tempo limitado. Assim, a Parte I do questionário incluiu quatro perguntas que permitiram realizar a caracterização socio-profissional dos respondentes: idade, habilitações académicas e instituição em que as obteve, nível de ensino em que tem mais experiência (Pré-Escolar ou 1.º CEB), tempo de serviço nesse nível de ensino (perguntas 1 a 4, respetivamente); idade, curso, nível de ensino em que fez o estágio, instituição de estágio (perguntas 1 a 4, respetivamente).

A Parte II conteve perguntas sobre os três tópicos deste artigo. Para conhecer as perceções que os (futuros) professores têm sobre as suas práticas, solicitou-se uma classificação da frequência de realização de atividades associadas a diferentes áreas de trabalho, numa escala de tipo Likert, de 1 a 5, correspondendo o 5 a atividade muito frequente. No caso dos profissionais

em exercício, solicitou-se a classificação de atividades realizadas em termos de frequência (pergunta 5); no caso dos estudantes (futuros professores), pediu-se a classificação da frequência das atividades que observaram os professores a usarem durante a sua PES e a classificação da frequência das atividades que os próprios estudantes implementaram na sua PES (perguntas 5 e 6, respetivamente). A lista de atividades cuja frequência devia ser classificada foi bastante ampla, incluindo atividades do âmbito da educação física, do estudo do meio, da matemática, do ensino da língua materna, em geral, e da promoção da consciência fonológica, em particular.

Para compreender a importância/valorização atribuída pelos participantes às diferentes atividades, foi incluída uma questão em que estes deviam ordenar oito conjuntos de atividades de acordo com a valorização que lhes atribuíam, associando 1 ao conjunto de atividades mais valorizadas (pergunta 6 para os professores e 7 para os estudantes). As perceções que os participantes tinham sobre as suas necessidades formativas foram solicitadas na última pergunta do questionário, em que os participantes tinham de ordenar a sua necessidade de formação em cada área, usando uma escala de 1 a 10 em que o 1 correspondia à área em que precisavam de mais formação (pergunta 7 para os professores e 8 para os estudantes).

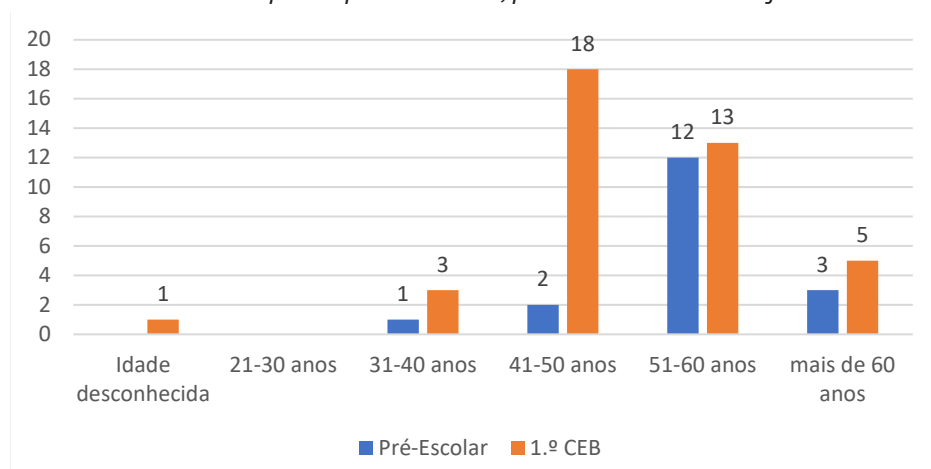
2.2. PARTICIPANTES

Os participantes neste estudo constituem uma amostra de conveniência, dividida em dois grupos: o Grupo 1 (G1), que é composto por 58 educadores de infância e professores do 1.º CEB em exercício em instituições educativas do distrito de Viana do Castelo; e o Grupo 2 (G2), que integra 23 estudantes finalistas de mestrados em educação. Embora a amostra seja de conveniência e constituída, sobretudo, por participantes de algum modo ligados à mesma instituição pública de formação de professores, tem a vantagem de estar associada a uma região específica e nos permitir compreender um pouco melhor a expansão da formação nessa zona.

O G1 inclui 18 educadores de infância e 40 professores do 1.º CEB a lecionar no distrito de Viana do Castelo. Os participantes deste grupo situam-se maioritariamente nas faixas etárias de 41-50 anos e 51-60 anos, revelando uma população envelhecida, sobretudo no pré-escolar (Figura 1). Com efeito, verifica-se que 83% dos educadores de infância têm mais de 51 anos, enquanto a percentagem desce para 45% entre os professores do 1.º CEB.

Figura 1

Número de participantes do G1, por nível de ensino e faixas etárias



Nota: Elaboração própria.

Como era previsível, o G1 apresenta bastante experiência letiva, com uma média de anos de serviço elevada (Tabela 1).

Tabela 1

Média de anos de serviço dos participantes do G1, por nível de ensino e faixas etárias

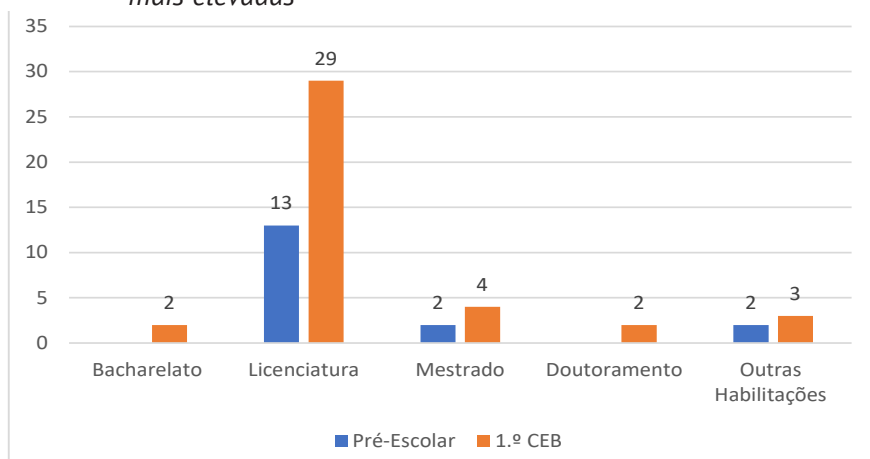
	21-30 anos	31-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	> 60 anos	Média global
Pré-escolar	--	7	21	33	38	31
1.º CEB	--	13	17	31	38	24

Nota: Elaboração própria.

Relativamente às habilitações académicas (Figura 2), verifica-se que a habilitação mais elevada é, para a maioria dos profissionais dos dois níveis de ensino, a licenciatura, encontrando-se ainda dois professores do 1.º CEB detentores apenas do bacharelato.

Figura 2

Número de participantes do G1, por nível de ensino e habilitações académicas mais elevadas

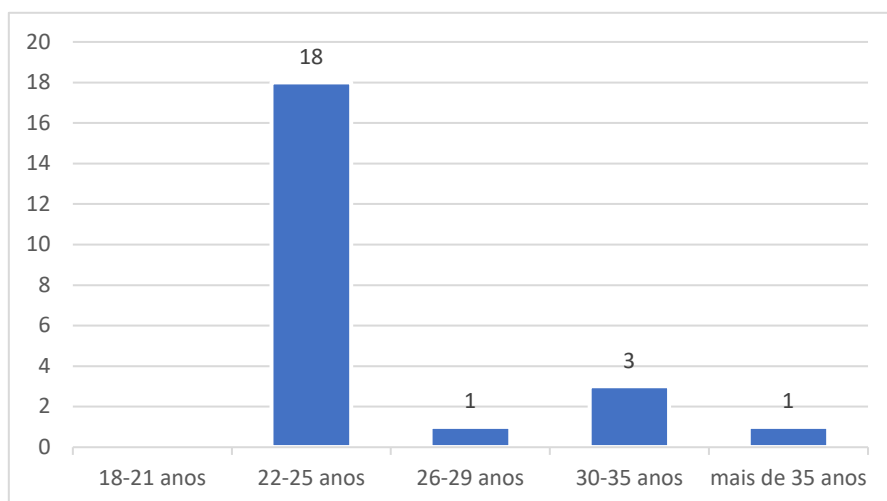


Nota: Elaboração própria.

Do G2, fazem parte 23 estudantes finalistas de mestrados em educação – dez estudantes de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e 13 do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º CEB. A maior parte dos inquiridos situa-se na faixa etária dos 22-25 anos (Figura 3).

Figura 3

Número de participantes do G2, por faixas etárias



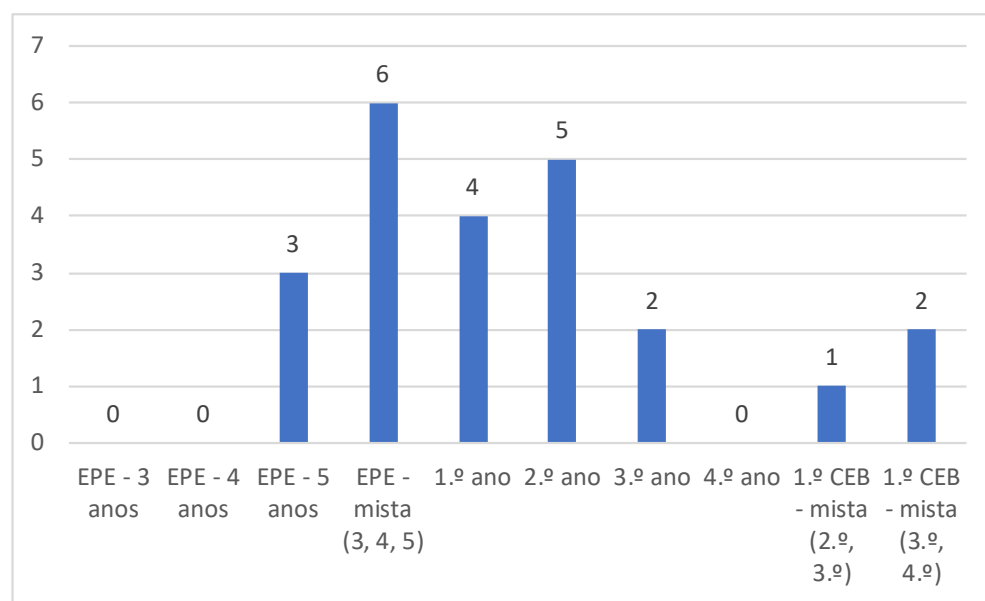
Nota: Elaboração própria.

Uma vez que o inquérito foi realizado no final do ano letivo, os estudantes já tinham feito a sua iniciação à prática profissional nos dois níveis de ensino para que habilitam os cursos. Por esse motivo, pediu-se aos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB que respondessem ao inquérito tendo em conta a sua experiência na PES na EPE e

aos estudantes de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º CEB que tivessem em consideração o estágio no 1.º CEB. Como mostra a Figura 4, a PES na EPE foi realizada principalmente em salas mistas, com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, ou na sala dos 5 anos. Já a PES do 1.º CEB centrou-se nos dois primeiros anos de escolaridade.

Figura 4

Número de participantes do G2, por nível de ensino/ano de escolaridade em que realizaram a PES



Nota: Elaboração própria.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. PRÁTICAS EDUCATIVAS

Para conhecer as perceções que os participantes têm acerca das práticas na EPE, compararam-se as médias da frequência associadas a diferentes atividades em três perguntas (Tabela 2): pergunta em que o G1 referia a frequência com que implementava cada tipo de atividade nas suas aulas ("referidas pelo G1"); pergunta em que o G2 relatava as suas observações durante o estágio ("observadas pelo G2"); pergunta em que o G2 mencionava as atividades que implementara durante o estágio ("realizadas pelo G2").

Tabela 2

Média da frequência associada a diferentes atividades (5 = mais frequente), em função das referências do G1, das observações do G2 e das implementações do G2, no Pré-Escolar

Atividades...	Referidas pelo G1	Observadas pelo G2	Realizadas pelo G2
Fazer desenhos	4,50	4,90	4,57
Rasgar papel	4,06	2,60	3,29
Fazer corte e colagem	4,50	4,70	4,57
Criar com plasticina ou massa de moldar	4,44	4,20	4,43
Colorir/pintar imagens	3,39	4,80	4,57
Fazer pintura com os dedos (digitinta)	4,00	3,20	3,57
Pintar com pincel	4,44	4,00	4,14
Fazer enfiamentos	4,17	3,20	3,71
Trabalhar a lateralidade	4,33	3,40	4,43
Explorar figuras geométricas	4,11	3,20	4,00
Trabalhar noções de tempo e de espaço	4,56	3,70	4,43
Formar conjuntos	4,17	3,20	4,00
Organizar sequências	4,28	3,20	3,43
Associar a quantidade ao número	4,61	3,50	4,29
Fazer experiências (quente/frio, amargo/doce, duro/macio...)	4,11	2,80	3,43
Trabalhar hábitos alimentares saudáveis	4,39	4,10	4,57
Ler/contar histórias	4,78	4,10	4,57
Aprender palavras novas	4,56	3,70	4,43
Cantar canções	4,72	4,30	3,86
Dizer rimas e lengalengas	4,22	3,30	3,71
Fazer rimas	3,78	2,70	3,57
Dividir frases em palavras	3,71	2,50	3,14
Contar sílabas de palavras	4,39	2,70	3,00
Identificar a sílaba tónica (sílabas mais forte de uma palavra)	3,11	2,30	2,86
Identificar palavras a partir de sílabas pronunciadas (ex.: que animal é este: ra/po/sa?)	3,33	2,80	3,00
Juntar uma sílaba a uma palavra para formar uma palavra nova (ex.: se disser "ma" e a seguir disser "caco", que animal temos?)	3,06	2,00	2,71
Omitir sílabas para encontrar uma palavra (ex.: se tirarmos à Diana "Di", que nome temos?)	3,00	2,20	2,57
Identificar o mesmo som em palavras diferentes (ex.: que palavras começam com o mesmo som: rato, foca, relógio?)	3,72	2,40	2,57
Dividir sílabas em sons	3,59	2,50	3,29
Substituir sons de palavras (ex.: substituir o primeiro som de pato por f)	3,50	2,40	3,00
Trabalhar grafismos	3,50	2,80	3,57

Escrever o nome próprio	4,47	4,70	4,71
Escrever letras maiúsculas	4,18	3,90	4,14
Escrever letras minúsculas	2,78	2,20	3,00

Nota: Elaboração própria.

As respostas obtidas no G1 sobre a frequência com que os docentes promovem um conjunto de atividades mostram que aquelas que estão relacionadas com a consciência fonológica se situam entre as menos frequentes. Como se pode verificar na Tabela 2, as atividades realizadas com mais frequência (5 = mais frequente) são ler/contar histórias (média de 4,78) e cantar (4,72). Seguem-se atividades como associar quantidade ao número (4,61), aprender palavras novas e trabalhar noções de tempo e de espaço (ambas com média de 4,56). Entre as mais frequentes, surgem, ainda, escrever/desenhar e fazer corte e colagem (ambas com 4,50).

As atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, quer silábica (identificar sílaba tónica, dividir sílabas ou omitir sílabas) quer fonémica (identificar ou substituir sons), surgem entre as menos frequentes, à exceção da contagem de sílabas (com uma média de 4,39). Embora a frequência das restantes atividades se situe no nível 3, correspondente ao nível médio, a comparação com outras atividades permite-nos concluir que essas atividades são menos frequentes. Verifica-se, ainda, que atividades de escrita como escrever o nome próprio (4,47) ou letras maiúsculas (4,18) são frequentes.

Saliente-se, porém, que o instrumento aplicado não permite determinar se os professores incorporam a consciência fonológica nas atividades relacionadas com a escrita. Com efeito, o questionário separa atividades de análise e manipulação da fala das atividades relacionadas com o conhecimento de letras e escrita de palavras, tornando impossível verificar se os participantes explicitam ou não a relação entre linguagem oral e linguagem escrita.

Questionados sobre a frequência de realização das mesmas atividades nas aulas que observaram, os participantes do G2 confirmam genericamente estes resultados, embora haja discrepâncias significativas na frequência indicada. As atividades mais frequentes nas aulas observadas pelos participantes do G2 estão relacionadas com a área das expressões (desenhar = 4,90; colorir = 4,80; corte = 4,70), coincidindo, *grosso modo*, com as respostas obtidas no G1. Outra atividade que se destaca é a escrita, nomeadamente escrever o nome próprio (4,70), embora a escrita de maiúsculas seja, também, relativamente habitual (3,90). Nessas aulas, as atividades de consciência fonológica foram muito pouco frequentes, com médias entre 2,00 (juntar sílabas) e 2,70 (contar sílabas e dizer rimas e lengalengas).

A discrepância encontrada em muitas das atividades poderá ser explicada pelo facto de especificamente nas aulas observadas terem sido privilegiadas as atividades indicadas. Por outro lado, note-se que o cruzamento destes dados é apenas indicativo, já que os dados não foram sempre recolhidos na mesma instituição – ou seja, as aulas observadas pelos estudantes finalistas não se referem necessariamente a aulas lecionadas por participantes do G1.

Relativamente às atividades implementadas nas aulas de iniciação à prática pedagógica, destaca-se como mais frequente a escrita do nome próprio (4,71), seguindo-se ler, colorir, desenhar, corte e alimentação, com uma média de 4,57. A escrita de letras maiúsculas é também frequente, com uma média de 4,14. Já as atividades de consciência fonológica são pouco frequentes, embora se indique com uma frequência média a divisão de sílabas (3,29), a divisão de frases em palavras (3,14), a contagem de sílabas e a substituição de sons (ambas com 3,00).

Os resultados relativos às práticas implementadas pelos estagiários poderão ser interpretados de duas formas. Por um lado, podem indicar que os futuros educadores de infância não valorizam suficientemente a consciência fonológica, sendo por isso que não implementam atividades que permitam desenvolvê-la. No entanto, é possível que essa desvalorização seja feita por parte dos educadores de infância titulares das turmas, uma vez que os conteúdos trabalhados nas aulas implementadas durante a PES são acordados entre os estagiários e os orientadores. Qualquer dos casos poderá ser explicado por uma formação inicial (e/ou contínua) desalinhada com os avanços no conhecimento sobre os processos de leitura, resultando numa falta de formação adequada em práticas baseadas em evidências na área da leitura (Leite et al., 2022; Lopes et al., 2014).

Visando conhecer as percepções dos participantes sobre as práticas no 1.º CEB, comparam-se, também, as médias da frequência das atividades “referidas pelo G1”, “observadas pelo G2” e “realizadas pelo G2” (Tabela 3).

Tabela 3

Média da frequência associada a diferentes atividades (5 = mais frequente), em função das referências do G1, das observações do G2 e das implementações do G2, no 1.º CEB

Atividades...	Referidas pelo G1	Observadas pelo G2	Realizadas pelo G2
Fazer desenhos	3,93	4,33	4,33
Rasgar papel	2,93	2,40	2,81
Fazer corte e colagem	3,64	4,20	4,18
Criar com plasticina ou massa de moldar	2,90	2,93	3,02
Colorir/pintar imagens	3,95	4,24	3,88
Fazer pintura com os dedos (digitinta)	2,45	2,18	2,48
Pintar com pincel	2,67	2,71	2,91
Fazer enfiamentos	2,33	2,18	0,49
Trabalhar a lateralidade	3,55	3,14	3,92
Explorar figuras geométricas	4,00	3,09	3,60
Trabalhar noções de tempo e de espaço	4,25	3,53	4,02
Formar conjuntos	4,28	3,30	3,80
Organizar sequências	4,28	3,18	3,42
Associar a quantidade ao número	4,50	3,56	4,06

Fazer experiências (quente/frio, amargo/doce, duro/macio...)	3,49	2,70	3,22
Trabalhar hábitos alimentares saudáveis	4,30	3,88	4,23
Ler/contar histórias	4,40	3,54	4,53
Aprender palavras novas	4,33	3,70	4,27
Cantar canções	3,73	3,51	3,64
Dizer rimas e lengalengas	3,65	2,97	3,24
Fazer rimas	3,93	2,74	3,13
Dividir frases em palavras	4,08	2,52	3,11
Contar sílabas de palavras	4,33	3,15	3,30
Identificar a sílaba tónica (sílabas mais forte de uma palavra)	4,10	2,35	2,79
Identificar palavras a partir de sílabas pronunciadas (ex.: que animal é este: ra/po/sa?)	3,90	2,70	2,90
Juntar uma sílaba a uma palavra para formar uma palavra nova (ex.: se disser "ma" e a seguir disser "caco", que animal temos?)	3,90	2,42	2,74
Omitir sílabas para encontrar uma palavra (ex.: se tirarmos à Diana "Di", que nome temos?)	3,70	2,13	2,38
Identificar o mesmo som em palavras diferentes (ex.: que palavras começam com o mesmo som: rato, foca, relógio?)	3,78	2,27	2,43
Dividir sílabas em sons	4,08	2,23	2,81
Substituir sons de palavras (ex.: substituir o primeiro som de pato por f)	3,40	2,31	2,60
Trabalhar grafismos	3,63	2,78	3,48
Escrever o nome próprio	4,30	4,53	4,89
Escrever letras maiúsculas	4,23	4,33	4,51
Escrever letras minúsculas	4,13	3,47	4,05

Nota: Elaboração própria.

Nas respostas do G1 do 1.º CEB, verifica-se a mesma tendência encontrada na EPE, embora se constate uma maior dispersão. Neste nível de ensino, são mais frequentes as atividades relacionadas com a matemática (média de 4,50) e a leitura (4,40), diminuindo a frequência das que se relacionam com a área das expressões.

Em termos de atividades relacionadas com a consciência fonológica, verifica-se um aumento na frequência de realização de atividades envolvendo a unidade sílaba (dividir palavras em sílabas, identificar sílaba tónica, contar e juntar sílabas), o que poderá ser explicado pelo tipo de exercícios realizados na iniciação à escrita, bem como pelos conteúdos gramaticais deste nível de ensino. Embora as AE de Português do 1.º CEB (Direção-Geral da Educação, 2018) tenham eliminado conteúdos como a classificação de palavras quanto

ao número de sílabas ou quanto à posição da sílaba tónica, constata-se que estes continuam a integrar os manuais de Português. Já as atividades que se centram no fonema (ou segmento), como identificar ou substituir sons, ocorrem com menor frequência, apesar de serem, como referido anteriormente, as que facilitam a aprendizagem do código escrito, quando articuladas com a explicitação das relações entre fonemas e grafemas (e.g., Leite, 2022).

No entanto, esta maior frequência de atividades de consciência fonológica indicada pelos professores não se reflete nas respostas do G2. Com efeito, é precisamente neste tipo de atividades que se verifica uma maior discrepância entre as respostas dos dois grupos.

Já nas aulas implementadas na PES no 1.º CEB, as atividades mais frequentes são, *grosso modo*, as indicadas pelos estagiários no pré-escolar: escrever o nome próprio (4,89), ler (4,53) e escrever letras maiúsculas (4,51). Seguem-se as atividades relacionadas com as expressões (desenhar e corte, ambas com 4,33).

As atividades de consciência fonológica com uma frequência média são contar sílabas (3,30) e dividir frases em palavras (3,11), bem como as que têm uma conotação mais lúdica: fazer rimas e dizer lengalengas (com 3,13 e 3,24, respetivamente). Já as restantes atividades de consciência silábica e fonémica são muito pouco frequentes.

Sabendo que os estudantes finalistas realizaram a PES maioritariamente nos dois primeiros anos do 1.º CEB (ver Figura 4), altura em que se inicia a aprendizagem da escrita, a escassa frequência de atividades de consciência fonológica (quer silábica quer, sobretudo, fonémica) assume maior relevância, já que indica que o ensino da língua escrita continua a não relacionar explicitamente os símbolos visuais do sistema de escrita com as unidades sonoras que representam, ao contrário do que é proposto na literatura (e.g., Castelo, 2012; Freitas et al., 2007; Leite, 2022).

3.2. CRENÇAS

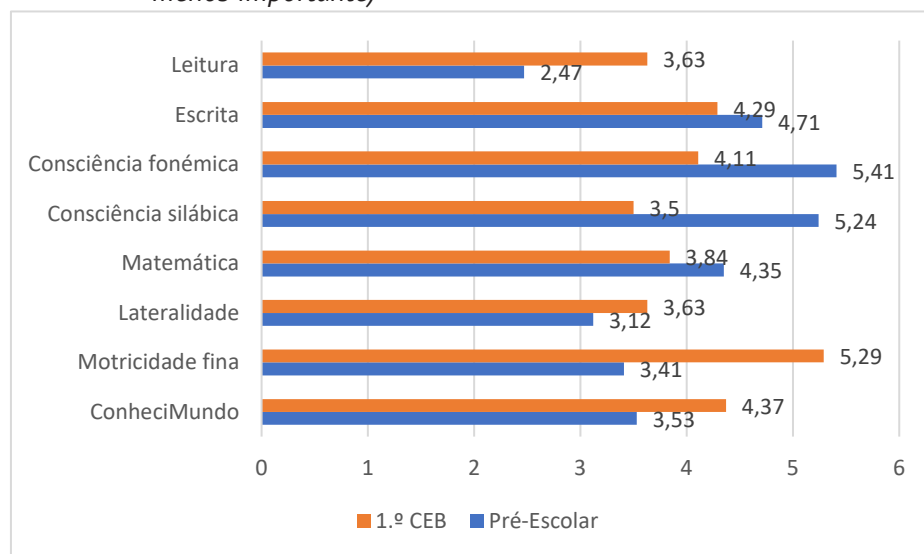
Quanto à importância atribuída a atividades agrupadas por domínios (matemática, leitura, escrita, consciência silábica...) pelos profissionais em exercício (Figura 5), verifica-se que a consciência fonológica, a matemática e a escrita são pouco valorizadas na EPE. Em particular, as atividades menos valorizadas foram as de consciência fonémica (e.g., identificar o mesmo som em palavras diferentes, dividir sílabas em sons e substituir sons de palavras) e de consciência silábica (dividir palavras em sílabas, identificar a sílaba tónica, identificar palavras a partir de sílabas e juntar ou omitir uma sílaba a uma palavra para formar uma palavra nova), com uma média de 5,41 e 5,24, respetivamente.

Já no 1.º CEB, as atividades de consciência silábica, de lateralidade, de leitura e de matemática são as mais valorizadas, com uma média de 3,50, de 3,63 e de 3,84, respetivamente. Quanto às atividades de consciência fonémica, é-lhes atribuída uma importância média, situando-se nos 4,11.

Se compararmos as crenças dos educadores e professores com as práticas reportadas por eles e observadas pelos (futuros) professores (Tabelas 2 e 3), verificamos que há uma convergência: as atividades relacionadas com a consciência fonológica são menos frequentes e menos valorizadas, por comparação com outras atividades.

Figura 5

Importância atribuída a conjuntos de atividades pelos participantes do G1 (8 = menos importante)



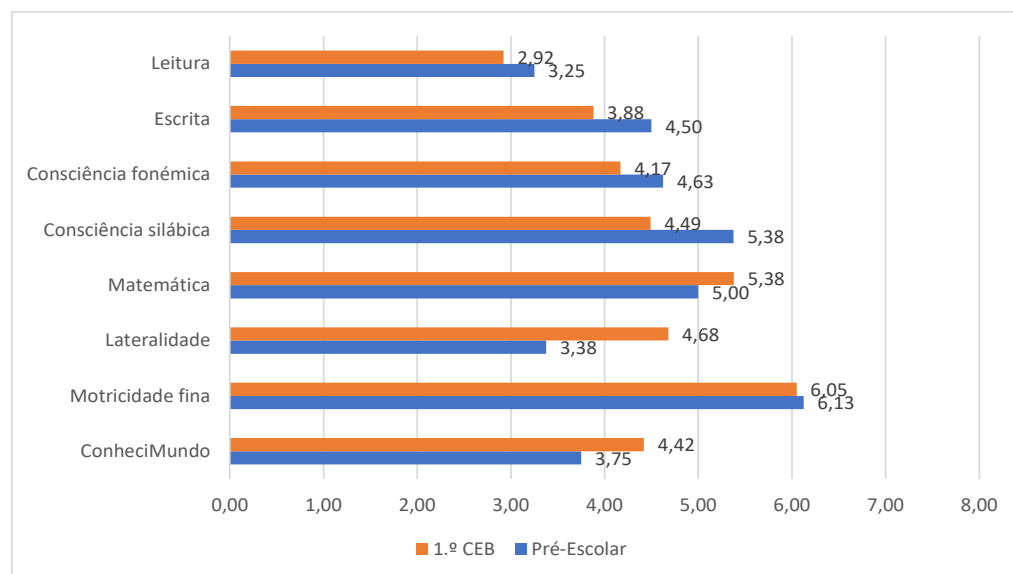
Nota: Elaboração própria.

Os estudantes de mestrados em educação também parecem não valorizar muito as atividades de consciência fonológica na EPE e no 1.º ano do 1.º CEB (Figura 6). Os finalistas do Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1.º CEB (que, recorde-se, foram convidados a responder ao inquérito a partir da sua experiência no nível do Pré-Escolar, estando por isso identificados como “Pré-Escolar”) consideram que as atividades mais importantes na EPE e no 1.º ano do 1.º CEB são as relacionadas com a leitura (3,25), a lateralidade (3,38) e o conhecimento do mundo (3,75). Já as atividades de consciência silábica e fonémica estão entre as menos valorizadas.

Também os estudantes finalistas do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB (identificados na Figura 6 como “1.º CEB”) apresentam crenças semelhantes às dos professores do 1.º CEB em termos de atividades mais valorizadas, pois valorizam particularmente as atividades de leitura (2,92), seguindo-se a escrita (3,88). As atividades de consciência fonológica apresentam uma importância média, sendo mais valorizadas por estes estudantes do que pelos do Pré-Escolar.

Figura 6

Importância atribuída a conjuntos de atividades pelos participantes do G2 (8 = menos importante)



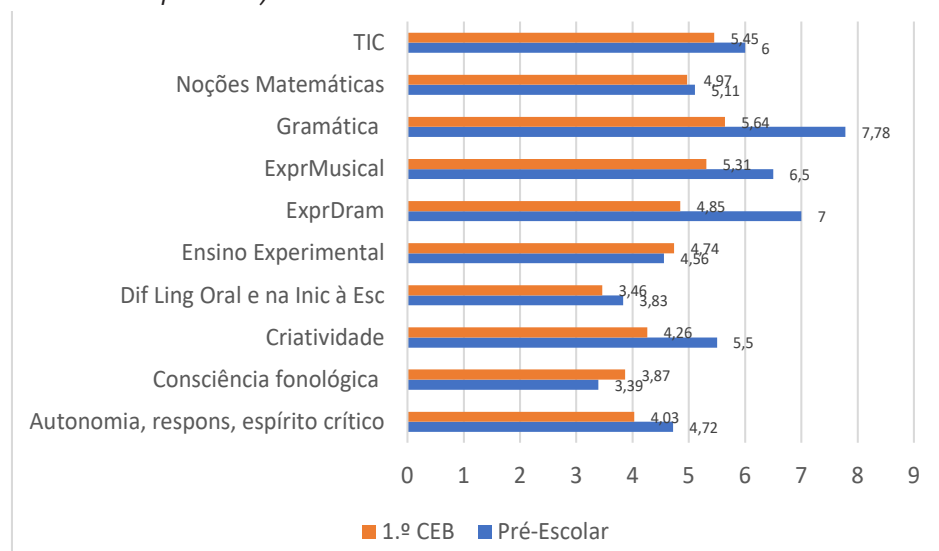
Nota: Elaboração própria.

3.3. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Questionados sobre a necessidade de formação, tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB incluem a consciência fonológica e as dificuldades na linguagem oral e iniciação à escrita entre as áreas em que precisam de mais formação, como se pode observar no gráfico que se segue (Figura 7).

Figura 7

Necessidades de formação por parte dos participantes do G1 (10 = menos importante)



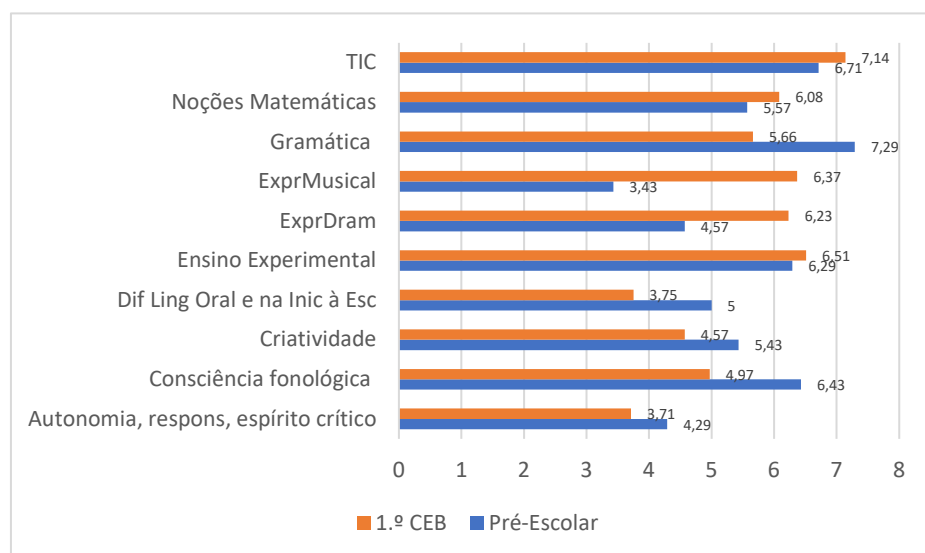
Nota: Elaboração própria.

Para os estudantes finalistas, a consciência fonológica é uma área não priorizada, talvez por ser abordada durante o 1.º ano de mestrado, estando, por isso, ainda muito presente (Figura 8).

Os finalistas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB consideram que a área em que mais necessitam de formação é a Expressão Musical (3,43), enquanto os finalistas do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB destacam a Autonomia, Responsabilidade e Espírito Crítico (3,71) e as Dificuldades na Linguagem Oral e na Iniciação à Escrita (3,75). Estes resultados poderão decorrer de uma falta de consciência do seu grau de conhecimento sobre consciência fonológica e da sua relevância para o ensino da leitura, à semelhança do que é referido noutros estudos (e.g., Spear-Swerling et al., 2005).

Figura 8

Necessidades de formação por parte dos participantes do G2 (10 = menos importante)



Nota: Elaboração própria.

4. CONCLUSÃO

O presente estudo baseou-se numa amostra de conveniência relativamente reduzida. Além disso, recolheu apenas as perceções dos participantes sobre as suas práticas e necessidades formativas através de um questionário, não incluindo outras fontes de informação, como a observação direta de aulas dos participantes ou uma avaliação mais objetiva das suas competências que permitisse identificar as suas lacunas de formação. Estas limitações deveram-se à dificuldade em recrutar um número considerável de voluntários dispostos a responder a questionários e, mais ainda, a participar num estudo que possa ser sentido como mais “intrusivo”.

Contudo, mesmo com tais limitações, a presente investigação permitiu alcançar um conhecimento exploratório sobre a situação dos educadores de infância e professores do 1.º CEB no distrito de Viana de Castelo, quer dos que já se encontram a exercer a profissão, quer dos que estão a concluir a sua formação inicial. Mais concretamente, os resultados indiciam fortemente que, pelo menos na região em causa, as práticas educativas, as crenças e a formação profissional continuam distantes do preconizado nas orientações curriculares e nos programas de formação promovidos pelo Ministério da Educação (e.g., PNEP). Esta distância corresponderá, igualmente, a uma não adoção das práticas educativas fundamentadas na investigação científica. Estes resultados vão ao encontro do já identificado, por exemplo, num estudo com educadores de infância e professores, em formação inicial e em serviço, de uma região de Espanha (Giménez et al., 2023) e em diferentes pesquisas nos Estados Unidos (Jaskolski & Moyle, 2023).

Dos resultados obtidos, é possível retirar duas grandes implicações: (i) é fundamental continuar a investir numa formação inicial e contínua dos professores que tenha qualidade e se baseie nas conclusões da investigação científica, alcançando até os docentes de uma faixa etária mais elevada (como são muitos dos participantes neste estudo); (ii) importa promover, junto dos profissionais em exercício e dos futuros docentes, uma maior divulgação das conclusões da investigação científica sobre a importância da consciência fonológica, em particular fonémica, na iniciação à leitura e à escrita. Com efeito, estas conclusões reforçam o que tem vindo a ser enfatizado noutros estudos: a formação para o ensino da leitura e da escrita deve ser baseada na ciência, sendo imprescindível que as componentes essenciais para o seu ensino eficaz (e.g., consciência fonémica e relação entre linguagem oral e escrita) sejam incluídas nos planos de formação, não só inicial mas também contínua (Leite et al., 2022; Lopes et al., 2014).

Na sequência deste trabalho, seria importante, no futuro, procurar implementar novas pesquisas que ultrapassassem as limitações deste estudo e concretizar mais ações não só de formação inicial e contínua nesta área como também de divulgação científica através de outros meios, como as publicações em páginas eletrónicas e outras formas de difusão do conhecimento que permitam alcançar este público, vasto, relativamente disperso e com limitações de tempo relevantes.

AUTORIA DO ARTIGO

Contribuições dos autores: Conceptualização, CA & AC; Metodologia, CA & AC; Validação, CA & AC; Investigação, CA & AC; Curadoria dos dados, CA & AC; Escrita do rascunho original, CA & AC; Escrita das revisões e correções, CA & AC. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

AGRADECIMENTOS

A presente investigação foi apoiada por fundos nacionais portugueses e por fundos comunitários europeus atribuídos pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal) ao inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação (UIDP/05198/2020); ao Centro de Linguística da Universidade do Porto (UIDB/00022/2020/FCT); ao LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning (UIDB/04372/2020) e ao Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (UIDB/00214/2020/FCT).

REFERÊNCIAS

- Alegria, J., & Morais J. (1979). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*, 47(183), 251-270.
- Alegria, J., Pignot, E., & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10(5), 451-456. <https://doi.org/10.3758/BF03197647>
- Alves, D. C. (2013). *Efeito das propriedades segmentais em tarefas de consciência segmental, de leitura e de escrita*. [Tese de doutoramento publicada]. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8629>
- Amorim, C., & Castelo, A. (2024). O que são sons? Dados sobre a competência metafonológica de futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico [Comunicação em conferência]. In *40.º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 23-25 out. 2024. <http://hdl.handle.net/10400.2/16964>
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28(5), 874-886. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.874>
- Castelo, A. (2012). *Competência metafonológica e sistema não consonântico no português europeu: Descrição, implicações e aplicações para o ensino do português como língua materna*. [Tese de doutoramento publicada]. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7454>
- Castelo, A. (2023). Competência metafonológica na educação pré-escolar, básica e secundária: Alguns (re)conhecimentos e desafios. *Palavras*, (60-61), 67-80. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.170>
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1)
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars:

Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

Cielo, C. A. (2003). Avaliação de habilidades em consciência fonológica. *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*, 4(16), 163-174

Costa, T., Rodrigues, C., & Freitas, M. J. (2021). Consoantes (não) soantes em final de palavra: Dados da escrita de crianças portuguesas. *Revista Linguagem & Ensino*, 24(4), 843-867. <https://doi.org/10.15210/rle.v24i4.21206>

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português (1.º ano)* [Currículo escolar]. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação/DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf

Freitas, M. J., Rodrigues, C., Costa, T., & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras: Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Colibri/Associação de Professores de Português. <http://hdl.handle.net/10400.2/13059>

Giménez, A., Sánchez, A., Flores, A., & Luque, J. L. (2023). Teachers' opinions about the teaching of reading in Spain. *Psicología Educativa*, 29(1), 65-73. <https://doi.org/10.5093/psed2022a11>

Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., & Carroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 351-365. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0904_2

Jaskolski, J. E., & Moyle, M. J. (2023). Professional development in phonological awareness for early childhood educators in low-income, urban classrooms: A pilot study examining dosage effects. *Annals of Dyslexia*, 73(3), 440-468. <https://doi.org/10.1007/s11881-023-00289-1>

Leite, I. (2022). A importância da consciência fonémica na aprendizagem da leitura e da escrita. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 237-250). Fundação Belmiro de Azevedo (EDULOG). <https://www.edulog.pt/publicacao/44>

Leite, I., Leite, C., Pereira, M. F., & Lemos, G. C. (2022). *Como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita?*. Fundação Belmiro de Azevedo (EDULOG). <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/638/a1f/437/638a1f437d552968043748.pdf>

Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201-212. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(74\)90101-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(74)90101-5)

Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., & Liberman, A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 1-33). The University of

Michigan Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427291.pdf>

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M. G., Almeida, L., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://hdl.handle.net/1822/33552>

Meira, A., Cadime, I., & Viana, F. L. (2023). Phonological awareness assessment test (PACOF) for pre-school children: Evidence of validity and reliability. *Psicología Educativa*, 29(1), 83-90. <https://doi.org/10.5093/psed2023a3>

Miranda, A. R., & Veloso, J. (2017). Consciência linguística: Aspetos fonológicos. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 439-458). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889467>

Morais, J. (2003). Levels of phonological representation in skilled reading and in learning to read. *Reading and Writing*, 16(1-2), 123-151. <https://doi.org/10.1023/A:1021702307703>

Morais, J. (2009). Representações fonológicas na aprendizagem da leitura e na leitura competente. In A. Fiéis & M. A. Coutinho (Org.), *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados* (pp. 7-21). Associação Portuguesa de Linguística. <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/1-Morais.pdf>

Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, 7(4), 323-331. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9)

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* [Report]. U. S. Department of Health and Human Services. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Nelson, J. M., Lindstrom, J. H., Lindstrom, W., & Denis, D. (2012). The structure of phonological processing and its relationship to basic reading. *Exceptionality*, 20(3), 179-196. <https://doi.org/10.1080/09362835.2012.694612>

Pampim, M., Reis, D., Mendonça, C., & Fernandes, I. (2019). A sílaba na relação com a escrita: Ataques ramificados na escrita de crianças do segundo e quarto anos – Um estudo a partir do EFFE-On. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (5), 287-304. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln5ano2019a20>

Santos, R., Freitas, M. J., & Veloso, J. (2014). Grupos consonânticos na escola: Desenvolvimento fonológico e conhecimento ortográfico. *Diacrítica*, 28(1), 407-436. <http://hdl.handle.net/10451/33812>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.

Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 266-296. <https://doi.org/10.1007/s11881-005-0014-7>

Stekić, K., Ilić, O., Ković, V., & Savić, A. M. (2023). ERP indicators of phonological awareness development in children: A systematic review. *Brain Sciences*, 13(2), 290. <https://doi.org/10.3390/brainsci13020290>

Troia, G. A. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel. (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 271-301). The Guilford Press. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(1), e25011. <http://doi.org/10.21814/rpe.33964>

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO APLICADO

[G1 – educadores e professores]	[G2 – estudantes]
Parte I - Caracterização socioprofissional	
1. Idade • 21-30 anos • 31-40 anos • 41-50 anos • 51-60 anos • mais de 60 anos	1. Idade • 18-21 anos • 22-25 anos • 26-29 anos • 30-35 anos • mais de 35 anos
2. Habilitações Académicas e Instituição em que obteve o grau • Bacharelato _____ • Licenciatura _____ • Mestrado _____ • Doutoramento _____ • Outro _____	2. Curso que frequenta • Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB • Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB • Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências do 2.º CEB
3. Nível de ensino em que tem mais experiência letiva • EPE • 1.º CEB	3. Nível de ensino em que fez estágio Se fez estágio numa turma mista, selecione as idades/anos de escolaridade que integravam essa turma. • Pré-escolar: 3 anos • Pré-escolar: 4 anos • Pré-escolar: 5 anos • 1.º CEB - 1.º ano • 1.º CEB - 2.º ano • 1.º CEB - 3.º ano • 1.º CEB - 4.º ano
4. Número de anos de docência no nível em que tem mais experiência letiva _____	4. Instituição em que fez estágio Introduza o nome da instituição. _____
Parte II - Prática Pedagógica	
5. Com que frequência promove as seguintes atividades (1 = nunca a 5 = muito frequentemente)? _____	5. Tendo em consideração as aulas que observou, com que frequência foram promovidas as seguintes atividades (1 = nunca a 5 = muito frequentemente)? _____
[As opções de resposta são iguais para os dois grupos. À frente de cada opção aparecem 5 colunas para os inquiridos escolherem um valor de 1 a 5.]	

[G1 – educadores e professores]	[G2 – estudantes]
• Ler/contar histórias • Colorir/pintar imagens • Dizer rimas e lengalengas • Dividir frases em palavras • Contar sílabas de palavras • Fazer desenhos • Rasgar papel • Fazer corte e colagem • Criar com plasticina ou massa de moldar • Fazer pintura com os dedos (digitinta) • Pintar com pincel • Fazer enfiamentos • Trabalhar a lateralidade • Explorar figuras geométricas • Trabalhar noções de tempo e de espaço • Formar conjuntos • Organizar sequências • Associar a quantidade ao número • Fazer experiências (quente/frio, amargo/doce, duro/macio...) • Trabalhar hábitos alimentares saudáveis • Aprender palavras novas • Cantar canções • Substituir sons de palavras (ex.: substituir o primeiro som de pato por f) • Escrever o nome próprio • Escrever letras maiúsculas • Escrever letras minúsculas • Trabalhar grafismos • Fazer rimas • Identificar a sílaba tónica (sílabas mais forte de uma palavra) • Identificar palavras a partir de sílabas pronunciadas (ex.: que animal é este: ra/po/sa?) • Juntar uma sílaba a uma palavra para formar uma palavra nova (ex.: se disser "ma" e a seguir disser "caco", que animal temos?) • Omitir sílabas para encontrar uma palavra (ex.: se tirarmos à Diana "Di", que nome temos?) • Identificar o mesmo som em palavras diferentes (ex.: que palavras começam com o mesmo som: rato, foca, relógio?) • Dividir sílabas em sons	
	6. Tendo em consideração as aulas que implementou no estágio, com que frequência foram promovidas as seguintes atividades (1 = nunca a 5 = muito frequentemente)? [As opções de resposta são iguais às da pergunta 5.]
6. Ordene de 1 (mais importante) a 8 (menos importante) os seguintes conjuntos de atividades.	7. Tendo em consideração a EPE e/ou o 1.º ano do 1.º CEB, que importância atribui aos seguintes conjuntos de atividades? Ordene-os de 1 (mais importante) a 8 (menos importante).
[As opções de resposta são iguais para os dois grupos.] • Fazer experiências e trabalhar hábitos alimentares saudáveis • Rasgar papel e fazer corte e colagem • Trabalhar a lateralidade e noções de tempo e de espaço • Explorar figuras geométricas, formar conjuntos, organizar sequências e associar a quantidade ao número • Dividir palavras em sílabas, identificar a sílaba tónica, identificar palavras a partir de sílabas e juntar ou omitir uma sílaba a uma palavra para formar uma palavra nova • Identificar o mesmo som em palavras diferentes, dividir sílabas em sons e substituir sons de palavras • Trabalhar grafismos, escrever letras maiúsculas e o nome próprio • Ler/contar histórias, fazer rimas e dizer lengalengas	

[G1 – educadores e professores]	[G2 – estudantes]
7. Ordene de 1 (mais importante) a 10 (menos importante) a necessidade de formação nas seguintes áreas.	8. Ordene de 1 (mais necessário) a 10 (menos necessário) a necessidade de formação nas seguintes áreas.
[As opções de resposta são iguais para os dois grupos.] • Autonomia, responsabilidade e espírito crítico • Consciência fonológica • Criatividade • Dificuldades na linguagem oral e na iniciação à escrita • Ensino experimental • Expressão Dramática • Expressão musical • Gramática • Noções matemáticas • Tecnologias da informação e comunicação	

i Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal.

i Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), Escola Superior de Educação do Porto, Portugal.

i Centro de Linguística, Universidade do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-6946-4888>
cfamorim@ese.ipvc.pt

ii Departamento de Humanidades e Laboratório de Educação a Distância e E-Learning, Universidade Aberta, Portugal.

ii Centro de Linguística, Universidade de Lisboa, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-9079-1066>
adelina.castelo@uab.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Clara Amorim
cfamorim@ese.ipvc.pt

Recebido em 15 de dezembro de 2023

Aceite para publicação em 02 de setembro de 2024

Publicado em 02 de maio de 2024

Promoting phonological awareness in kindergarten and primary school: An exploratory study of educational practices, beliefs, and training needs

ABSTRACT

As children learn to read and write, they encounter several challenges, which can be effectively addressed through the development of phonological awareness, in general, and phonemic awareness, in particular. This study evaluates the perceptions of phonological awareness on the part of in-service early childhood educators and primary school teachers, as well as final-year master's students that qualify for teaching at these levels of education. A questionnaire was applied to evaluate practices for promoting phonological awareness, as well as beliefs about its importance and teacher training needs, to which 58 in-service early childhood educators and primary school teachers participated, alongside 23 final-year students of master's courses leading to teaching qualifications for these levels of education. Based on the results obtained, gaps in practices and beliefs were identified and the importance of initial and ongoing professional training in this area is advocated.

Keywords: Phonological awareness; Educational practices; Early literacy; Beliefs; Teacher training.

Promoción de la conciencia fonológica en la educación infantil y primaria: Estudio exploratorio sobre prácticas educativas, creencias y necesidades de formación

RESUMEN

En el proceso de aprender a leer y escribir, los niños se enfrentan a varios desafíos, los cuales pueden minimizarse mediante el desarrollo de la conciencia fonológica, en general, y de la conciencia fonémica, en particular. Este estudio evalúa las percepciones sobre la conciencia fonológica por parte de educadores de la primera infancia y maestros de educación primaria en ejercicio, así como estudiantes de último año de cursos de maestría que conducen a la cualificación para la enseñanza en estos niveles de educación. Se administró un cuestionario para evaluar las prácticas para promover la conciencia fonológica, así como las creencias sobre su importancia y las necesidades de formación del profesorado, al que respondieron 58 educadores de la primera infancia y maestros de educación primaria en ejercicio, así como 23 estudiantes de último año de cursos de maestría que conducen a la cualificación para la enseñanza en estos niveles de educación. Basándose en los resultados obtenidos, se identificaron lagunas en las prácticas y las creencias y se defiende la importancia de la formación inicial y continua en este ámbito.

Palabras clave: Conciencia fonológica; Iniciación a la lectura y la escritura; Prácticas educativas; Creencias; Formación de profesores.