



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PERSPETIVAS DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano-

*Catarina Filipa Pinto Pontes*

Porto, julho de 2020



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PERSPETIVAS DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

*Catarina Filipa Pinto Pontes*

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lurdes Veríssimo

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Costa

Porto, julho de 2020

## **Agradecimentos:**

Aos meus pais, ao meu irmão e à Sandra, que sempre me apoiaram em todo o meu percurso académico e sempre fizeram tudo o que estava ao seu alcance para eu poder percorrer este percurso, que ainda agora está a começar, mas que me faz tão feliz. Apesar dos dois últimos anos terem sido marcados por acontecimentos de vida negativos, com eles aprendi a ver as situações de forma diferente e crescer com as adversidades.

A todos os meus amigos que fizeram parte do meu percurso académico e que sempre me deram sempre uma força extra. Por me fazerem ver a luz ao fundo do túnel, mesmo quando eu tinha os olhos vendados.

A todos os professores com quem tive o prazer de aprender porque, cada um à sua maneira, me marcaram como pessoa. Para além disso, também marcaram a minha vida académica nesta fase tão bonita como é o ensino superior.

Às minhas orientadoras, por serem pessoas que acreditam em mim. À professora Lurdes, por ter estado sempre presente ao longo do meu percurso, desde o 1º ano da faculdade, ser uma pessoa tão incrível, disponível e atenciosa, que tem uma gargalhada única e contagiante. À professora Marisa porque, apesar de, infelizmente, apenas ter feito parte do meu percurso académico neste último ano, é uma pessoa extremamente dedicada, profissional, preocupada com o outro e empática.

À Francisca Miranda, por ser o exemplo de determinação e de companheirismo. Nunca vou esquecer a pessoa maravilhosa que é, da sua força e da sua prontidão para apoiar os outros! Sem dúvida que foi mais que um prazer ter a tua companhia e apoio!

Aos educadores de infância, por terem partilhado a sua experiência, crenças e opiniões comigo. Se não fossem elas, com a sua empatia e disponibilidade, não teria sido possível realizar a minha primeira investigação, sendo a mesma crucial a nível académico e pessoal.

À Beatriz Varandas, que me lembrou que existem pessoas lindas por dentro. Marcou-me pela sua forma carinhosa e sensível como cuida de mim em todos os momentos.

Por fim, ao João Marinho, por me apoiar nesta fase mais ocupada, por ter paciência para ler o que peço e por lidar com o meu “pensar alto”. Para além disso, por ser a pessoa que tem as palavras certas nos momentos certos e que me consegue motivar quando penso em desistir!

## ÍNDICE

RESUMO .....	6
ABSTRACT .....	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	8
MÉTODO .....	11
Participantes .....	12
Instrumento.....	13
Procedimentos de recolha de dados.....	13
Procedimento de tratamento de dados.....	13
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	14
CONCLUSÕES.....	20
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	24
ANEXOS.....	30

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Caracterização dos participantes .....	12
---	----

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I:</b> Guião de entrevista semiestruturada no âmbito do estudo “A importância da consciência fonológica na prevenção das Dificuldades de Aprendizagem: Perspetivas de educadoras de infância” .....	31
<b>Anexo II:</b> Consentimento informado para entrevistas online.....	33
<b>Anexo III:</b> Consentimento informado para entrevistas presenciais .....	34
<b>Anexo IV:</b> Sistema geral de categorias.....	35
<b>Anexo V:</b> Codificação, categorização e descrição das categorias .....	38

## **RESUMO**

A consciência fonológica é a variável com maior relevância preditiva para o sucesso na leitura. Tendo em conta que a consciência fonológica se começa a desenvolver durante a idade pré-escolar, o presente estudo tem como principal objetivo compreender a perspetiva dos educadores de infância em relação à valorização e promoção da consciência fonológica. Foram entrevistadas cinco educadoras de infância a trabalhar com crianças em idade pré-escolar.

Os principais resultados obtidos enfatizam a valorização da consciência fonológica por parte das educadoras, o que se traduz na intencionalização de práticas de estimulação da consciência fonológica. Essa valorização é baseada no conhecimento da importância desta competência para o sucesso da leitura e académico, na formação contínua e nas experiências a nível profissional. Estes resultados enfatizam a necessidade deste tema ser explorado durante a formação académica de base e na formação contínua dos educadores de infância, de forma a promover conhecimentos sobre a consciência fonológica, bem como práticas eficazes para a sua estimulação.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica; dificuldades de aprendizagem; Educadores de infância; Estratégias de estimulação.

## **ABSTRACT**

Phonological awareness is the variable with the greatest predictive relevance for reading success. Bearing in mind that phonological awareness begins to develop during preschool age, the present study has as main objective to understand the perspective of early childhood educators regarding the appreciation and promotion of phonological awareness. Five kindergarten teachers that work with preschool children were interviewed.

The main results obtained emphasize the appreciation of phonological awareness by educators, which translates into the intentionalization of phonological awareness stimulation practices. This appreciation is based on the knowledge of the importance of this competence for the reading and academic success, in education and continuous experiences at a professional level. These results emphasize the need for this theme to be explored during basic academic education and in the continuous training of early childhood educators, in order to promote knowledge about phonological awareness, as well as effective practices for its stimulation.

**Keywords:** Phonological awareness; Learning difficulties; Kindergarten teachers; Intervention strategies

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A leitura é uma ferramenta de elevada relevância para a aprendizagem autónoma das crianças, a qual permite conhecer e compreender aquilo que as rodeia e que está na base do sucesso académico (Cuetos et al., 2015; Lacal et al., 2018). Existe um conjunto de competências, conhecimentos e processos cognitivos e psicolinguísticos que devem ser desenvolvidos, de forma precoce, como competências de linguagem oral, conhecimento do princípio alfabético e competências de consciência fonológica, de forma a aumentar a probabilidade de sucesso na leitura (Lacal et al., 2018; Pinto et al., 2016). A estimulação destas competências é importante para prevenir as dificuldades de aprendizagem da leitura, uma vez que têm impacto negativo a nível académico (e.g., recusa de tarefas escolares), emocional (e.g., baixa autoestima), social (e.g., comportamentos desajustados) e profissional (e.g., desemprego) (Eloranta et al., 2018; Genber, 2012; Reis et al., 2010; Skues et al., 2016).

Existem diversos fatores de risco e fatores preditores associados às dificuldades de aprendizagem da leitura. Os fatores de risco que aparecem de forma mais recorrente na literatura são a inadequação dos métodos de ensino e a ausência de suporte para a aprendizagem da leitura nas escolas (Chiu & McBride-Chang, 2006; Ogle et al., 2003); o pobre envolvimento parental, a ausência de estimulação nos primeiros anos de vida e a baixas habilitações académicas parentais (Chiu & McBride-Chang, 2006; National Research Council, 2006; Willms, 1999). Para além disso, o baixo nível socioeconómico também tem repercussões na aprendizagem da leitura (National Research Council, 2006). Já os principais fatores preditores de sucesso na aprendizagem da leitura nomeados na literatura são: o conhecimento alfabético e metalinguístico, alguns processos cognitivos e metacognitivos (como a atenção e a memória), o envolvimento em ambientes estimulantes (Lacal et al., 2018; Sellés, 2006; Sellés & Martínez, 2008, 2014; Sellés et al., 2012) e, por fim, a variável com maior relevância preditiva do processo de leitura, a consciência fonológica (Gutiérrez, 2017; Lacal et al., 2018).

A consciência fonológica é uma competência metalinguística que permite refletir, de modo consciente, sobre os segmentos fonológicos e da linguagem oral. Segundo Treiman, (1991), existem três níveis no processo de aquisição da consciência fonológica: o primeiro nível corresponde à consciência silábica; o segundo nível é a consciência intrassilábica; e, por fim, o terceiro nível é a consciência fonémica, que corresponde à capacidade de associar o fonema ao grafema correspondente – implica saber que as palavras são construídas por unidades sonoras discretas ou mínimas que não têm significado, os fonemas. A estimulação

da consciência fonológica deve ocorrer através de um treino continuado de forma gradual, ou seja, deve iniciar-se por unidades fonológicas maiores até ao nível das unidades intrassilábicas e fonémicas (Freitas et al. 2007; Rios, 2013).

Uma vez que a consciência fonológica se desenvolve entre os quatro e os oito anos de idade (Jiménez & Ortiz, 2000; Anthony & Francis, 2005), e que a criança se encontra num período neuronal crítico (Al Otaiba & Fuchs, 2002; Sellés & Martínez, 2014), ou seja, num período em que alguns sistemas neuronais estão mais suscetíveis à plasticidade é, por isso, importante que a sua estimulação ocorra desde a educação pré-escolar.

A educação pré-escolar, em Portugal, segundo o Dec. Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, é a primeira etapa da educação básica, apesar de não ser de carácter obrigatório, e destina-se a crianças desde os três anos de idade até ao ingresso para a escolaridade obrigatória. Assim, o principal objetivo desta primeira fase do processo de educação é o desenvolvimento de competências pré-académicas para preparar as crianças para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Beecher et al., 2018). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), da Direção-Geral da Educação, uma das áreas de conteúdo que deve ser abordada é a área da expressão e comunicação, onde está presente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Este domínio visa a exploração lúdica da linguagem através de rimas, lengalengas, trava-línguas e as adivinhas que se constituem como formas de estimular a consciência fonológica e, geralmente, estão presentes no quotidiano destes contextos. Tendo por base estas Orientações, é importante que seja realizada intervenção precoce adequada ao longo deste período, de forma a que tenham um impacto positivo nos anos escolares posteriores (Lacal et al, 2018). De facto, a intervenção precoce é reconhecida potenciais efeitos no que respeita à diminuição das dificuldades de aprendizagem de leitura, se focada na estimulação de competências essenciais para o processo de aquisição da leitura, como a consciência fonológica (Luque, 2016).

O sistema educacional, mas também os pais e os educadores de infância, consideram que a promoção de competências alfabéticas e a leitura emergente são objetivos cruciais para as crianças que se encontram no pré-escolar, uma vez que estão associadas à prontidão escolar (Sverdlov, 2014). A valorização das competências de consciência fonológica, por parte dos educadores, está relacionada com fatores como: a experiência profissional e o percurso académico. A valorização desta competência devido à experiência profissional é uma das que mais se tem destacado na literatura. Assim, no estudo de Jordan et al. (2018), a variável experiência foi a única característica do educador de infância a ser significativamente

associada ao conhecimento desta competência e da sua importância. De acordo com o estudo de Oncu e Unluer (2015), também se verifica o destaque desta variável, uma vez que os professores que trabalham há mais tempo com crianças em idade pré-escolar desenvolvem atividades de literacia inicial em variadas circunstâncias. Para além disso, foi possível verificar que os educadores de infância que acompanham crianças entre os cinco e seis anos criam mais oportunidades para a estimulação de competências de consciência fonológica do que aqueles que acompanham crianças entre os quatro e cinco anos, sendo que uma das justificações para esta diferença é a entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, onde os alunos começam a desenvolver competências de leitura e escrita e as competências pré-académicas assumem uma função basilar. (Oncu & Unluer, 2015). Quanto ao percurso académico, os educadores de infância, ao frequentar cursos relacionados com os métodos de leitura emergente, desenvolveram o seu conhecimento nesta área específica (Croninger et al., 2007; Harris & Sass, 2011). O maior conhecimento sobre a leitura emergente pode levar a uma melhor compreensão sobre a importância das competências de consciência fonológica para a aquisição da leitura (Jordan et al., 2018).

A importância atribuída às competências de consciência fonológica, por parte dos educadores de infância, está relacionada com o envolvimento das crianças em atividades e com a quantidade e qualidade dos materiais, em sala de aula, que estimulem estas competências (McMullen et al., 2006). Assim, a prática de atividades que promovem competências alfabéticas foram descritas, pelos educadores de infância, como as que são realizadas com mais frequência, visto que podem ser integradas em diversos momentos em contexto de sala sem que outras atividades sejam suprimidas em prol destas, por exemplo, ao cantar canções no início do dia (Sverdlov et al., 2014). Apesar de, por norma, as atividades de promoção de consciência fonológica não estarem todas planificadas na agenda do contexto, estas ocorrem diariamente. Uma das atividades mencionadas mais frequentemente é a leitura de livros para as crianças. Já o *brainstorming* é referido como uma das estratégias eficazes pelos educadores de infância, permitindo também o desenvolvimento de competências de raciocínio, e não apenas da consciência fonológica (Hu et al., 2018). Para além disso, Roskos e Christie (2001) descobriram que os momentos de brincadeira baseados na estimulação da consciência fonológica também contribuem para as competências de alfabetização, bem como o uso de objetos relacionados com a leitura emergente e momentos de brincadeira enriquecidos com materiais impressos (e.g. livros). Foi referido, ainda, que outro grande aliado para a realização de atividades de estimulação de consciência fonológica é o uso de

ferramentas tecnológicas (e.g. computador) (Oncu & Unluer, 2015). A implementação destas estratégias pode ocorrer em turma ou grupos pequenos e é também um fator considerado na literatura. A estimulação da consciência fonológica em turma pode configurar-se uma mais valia caso sejam: ajustadas ao grupo; as interações entre os pares e com o educador de infância forem intencionais; e, por fim, as estratégias utilizadas forem eficazes para que as crianças adquiram conhecimentos sobre essa competência e a estimulem (Cabell et al., 2013; Hu, Dieker et al., 2016). Por outro lado, existem evidências que demonstram que as crianças estimuladas de forma individualizada ou em pequenos grupos desenvolvem mais facilmente estas competências quando têm dificuldades (Pullen et al., 2004).

Previamente à implementação de estratégias para a estimulação da consciência fonológica, é essencial que esta competência seja avaliada para melhorar e/ou adaptar as estratégias que são necessárias para o ensino e a aprendizagem serem bem sucedidas (Muñoz et. al, 2018). Assim, o diagnóstico das forças e fraquezas pedagógicas permite que os educadores de infância utilizem essas informações para adaptar as suas práticas e conseguirem alterar as atividades, de forma a que o desenvolvimento da consciência fonológica da criança seja um processo tangível (Allington, 2013; Muñoz et. al, 2018). Para além disso, a avaliação permite apreender o impacto da intervenção para o desenvolvimento da consciência fonológica do aluno (Muñoz et. al, 2018).

Considerando a revisão de literatura, destaca-se a importância da estimulação da consciência fonológica durante o período pré-escolar. Neste sentido, é importante ter em consideração a perspetiva dos educadores de infância quanto à valorização que atribuem a esta competência e de que forma a promovem, principalmente num território económica e socialmente desfavorecidos.

## **MÉTODO**

O presente estudo enquadra-se no âmbito do projeto ACT - Aprender Com Todos, financiado pelo Norte 2020 e Fundo Social Europeu. O projeto ACT está a ser implementado num agrupamento de escolas TEIP no Grande Porto, e tem como principais objetivos desenvolver e implementar um conjunto de medidas que visam contribuir para a promoção do sucesso escolar e para a prevenção do abandono precoce.

## Questões de investigação

Assim, o presente estudo procurou responder às seguintes questões de investigação:

1. Qual a importância que os educadores de infância atribuem à promoção da consciência fonológica?
2. Qual o contributo da formação relacionada com a consciência fonológica para a respetiva valorização da sua estimulação segundo os educadores de infância?
3. Quais as estratégias de promoção da consciência fonológica adotadas pelos educadores de infância?
4. Qual a perceção dos educadores de infância quanto ao desenho, planificação e implementação de um programa de estimulação da consciência fonológica?

Este estudo tem por base uma metodologia qualitativa, uma vez que os objetivos visam compreender, de forma aprofundada, as interpretações, experiências e perspetivas dos participantes (Ritchie & Lewis, 2003).

## Participantes

Os participantes da presente investigação foram selecionados de forma intencional. Participaram neste estudo cinco participantes (n=5), cuja caracterização se encontra na Tabela 1. Os participantes são educadores de infância que se encontram a exercer a sua profissão no agrupamento de escolas onde está a ser desenvolvido o projeto ACT e nas instituições parceiras do mesmo.

**Tabela 1.** Caracterização dos participantes

Participantes	Sexo	Habilitações académicas	Tempo de serviço na atual instituição
I	Feminino	Licenciatura	24 anos
G	Feminino	Licenciatura	27 anos
D	Feminino	Licenciatura	21 anos
M	Feminino	Licenciatura	1 mês
T	Feminino	Licenciatura	13 anos

## **Instrumento**

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas orientadas por um guião - “*A importância da consciência fonológica na prevenção das Dificuldades de Aprendizagem: Perspetivas de educadoras de infância*” (Pontes, Costa & Veríssimo, 2020) – construído pela equipa de investigação, tendo em conta a literatura e os objetivos do estudo (cf. Anexo I).

Este guião incorporou diferentes domínios para serem explorados: i) dados socioprofissionais; ii) valorização da estimulação da consciência fonológica; iii) estratégias utilizadas para a estimulação da consciência fonológica; e, por fim, iv) recetividade, importância e perceção dos educadores de infância no que diz respeito aos programas de estimulação de consciência fonológica.

## **Procedimentos de recolha de dados**

O processo de recolha de dados teve início com o contacto da equipa de investigação com a Direção dos Jardins de Infância, e, após consentimento das entidades, foi realizado o contacto com os educadores de infância por forma a agendar a entrevista, apresentar o estudo e seus objetivos e obter igualmente o seu consentimento para participar no estudo. Devido à situação de pandemia por COVID-19, não foi possível realizar todas as entrevistas de forma presencial, pelo que, neste caso, se optou pelo formato de videoconferência. Assim, foram realizadas três entrevistas presencialmente e duas *online*, através das plataformas *Zoom* e *Meet*.

Após obtenção do consentimento, realizaram-se cinco entrevistas durante o mês de junho de 2020, com duração média de 40 minutos. Previamente à realização das entrevistas, foram apresentados, oralmente, os objetivos do presente estudo, a possibilidade de desistência e de colocar dúvidas, bem como questões éticas e deontológicas asseguradas, nomeadamente a confidencialidade dos dados fornecidos para o efeito da investigação (cf. Anexo I e Anexo II). Para além disso, foi também pedida autorização para a gravação da entrevista, em formato áudio, com o intuito de obter maior rigor no tratamento e na análise dos dados recolhidos. No final das entrevistas foi agradecida a disponibilidade e participação de cada uma das educadoras de infância para contribuírem para a presente investigação.

## **Procedimento de tratamento de dados**

O tratamento de dados passou por diferentes etapas. Numa primeira etapa, as entrevistas foram transcritas de forma integral, visando o maior rigor na análise das respostas dos

participantes. De seguida, foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas, de forma a possibilitar uma maior apropriação dos dados (Ritchie & Lewis, 2003).

A análise dos dados foi realizada de forma semi-indutiva orientada pelos princípios da *Grounded Theory*. Assim, a análise dos dados foi codificada segundo as categorias descritas anteriormente. Seguidamente, os códigos descritivos são agrupados em categorias ou subcategorias semelhantes para detetar padrões como: frequência (categorias com o mais número de códigos); inter-relacionamento (categorias que se podem relacionar de alguma forma) (Saldaña, 2011).

Com o objetivo de desenvolver este processo de forma rigorosa foi utilizado o *software* NVivo 12, que agrupa um conjunto de ferramentas que permitem a análise dos dados de cariz qualitativo (Bazeley & Jackson, 2013).

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Os resultados serão apresentados e discutidos tendo em conta a literatura e as questões de investigação que orientam o presente estudo. Ao longo da atual secção serão apresentados exemplos de excertos de entrevistas, retirado do discurso dos participantes, de forma anónima e confidencial.

Importa ainda referir que na secção dos anexos se encontra o sistema geral de categorias (Anexo IV) e uma tabela com a codificação, categorização e a descrição das categorias (Anexo V), sistematizando informações úteis e complementares à leitura dos resultados.

De forma a auxiliar a leitura dos dados, os resultados principais, que constituem as subcategorias do sistema geral de categorias, estarão destacados a negrito bem como o número de referências das mesmas.

### **Qual a importância que os educadores de infância atribuem à estimulação da consciência fonológica?**

Quatro das educadoras de infância entrevistadas referem que a promoção da consciência fonológica é importante, nomeando diversos **fatores para a valorização da consciência fonológica (17)**. Os quatro participantes afirmam que a importância atribuída, com maior expressão, é devido a este se configurar como um **fator preditor para o sucesso escolar (7)** (I: “*Vai contribuir de alguma forma para o sucesso daquelas crianças. E quando digo*

*sucesso, digo sucesso na escola, sucesso como pessoa, porque se tiverem sucesso na escola vão estar mais felizes”*), uma vez que na entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico as crianças aprendem a ler e escrever (D: *“Porque eu acho que eles acabam por desenvolver competências muito importantes para no próximo ano aprenderem a ler e escrever”*), o que contribui para o sucesso acadêmico. Para além disso, existem, ainda, outros dois motivos para a valorização da estimulação da consciência fonológica: o decurso da **a nível profissional (7)** (D: *“Veio um bocadinho de cada, da experiência profissional e de ouvir os outros profissionais”*) referido por duas educadoras de infância e a leitura e as práticas fundamentadas pelas **a nível das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (2)** que também foi mencionado por duas entrevistadas (G: *“Com algumas formações que também tenho feito, com o que leio, inclusive agora também com as orientações curriculares que acabam por apontar um pouco, um pouco não, muito, também nesse sentido.”*).

Existem inúmeros fatores associados à valorização da promoção da consciência fonológica na idade pré-escolar nomeados na literatura.

A consciência fonológica é a variável preditiva da aquisição de competências da leitura com maior relevância (Gutiérrez, 2017; Lacal et al., 2018). Esta começa a desenvolver-se durante a idade pré-escolar (Jiménez & Ortiz, 2000; Anthony & Francis, 2005), e deve ser estimulada, desde então, de forma a garantir a sua aquisição. Uma vez que, a leitura se constitui como uma competência basilar para a aprendizagem autónoma das crianças e está na base do sucesso académico (Lacal et al., 2018; Cuetos et al., 2015), justifica-se que a estimulação da consciência fonológica ocorra com bastante frequência e de forma intencional durante o percurso das crianças no pré-escolar.

A experiência profissional, segundo a investigação de Jordan e colaboradores (2018), é a característica que se encontra significativamente associada à valorização da consciência fonológica por parte dos educadores de infância. E, para além disso, é também destacada devido ao desenvolvimento de atividades de literacia inicial que podem ocorrer em vários momentos do quotidiano, criando mais oportunidades de estimulação da consciência fonológica (Oncu & Unluer, 2015). Contudo, o desenvolvimento profissional dos educadores de infância também está articulado com os relacionamentos com outros profissionais, que permitem aprimorar o seu conhecimento através de partilhas, em vez de proporcionar um desenvolvimento profissional único (Cunningham & O'Donnell, 2015).

## **Qual o contributo da formação relacionada com a consciência fonológica para a respetiva valorização da sua estimulação segundo os educadores de infância?**

Quanto à **relação entre a formação e a valorização da consciência fonológica (12)** todas as educadoras referiram que **não existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação académica de base (8)** (D: “*Não tinha formação, nem me recordo sequer de abordar isso na minha formação.*”), partilhando os **motivos (4)** para tal (I: “*Mas também estas coisas são um bocadinho mais recentes. Eu já fiz o bacharelato, já foi há muito tempo vá.*”). Contudo, dois participantes atestam que **existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação contínua (2)** (T: “*Sim, depois do curso inicial de educadora diz formação, mas depois, ao longo do tempo, sempre, eu fui lendo, fazendo ações de formação e fui adquirindo cada vez mais conhecimento.*”). Por fim, uma das entrevistadas que afirma que a sua formação académica não estava associada com a valorização da consciência fonológica afirma também que **existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação académica (2)** (I: “*Acho que sim, acho que a licenciatura me deu mais bagagem a esse nível*”). Esta participante afirma que a valorização da consciência fonológica não está associada à formação académica no que se refere ao seu bacharelato (I: “*Mas também estas coisas são um bocadinho mais recentes. Eu já fiz o bacharelato, já foi há muito tempo vá.*”), mas que está associada à sua licenciatura.

De acordo com a literatura, por norma, os educadores de infância que têm mais anos de experiência profissional tiveram menos formação académica sobre a importância da promoção da consciência fonológica, em comparação com os educadores de infância com menor experiência profissional (Alghazo & Al-Hilawani, 2010). Assim, os educadores de infância que terminaram a sua formação académica mais recentemente, ou seja, que têm menor experiência profissional, têm uma maior consciencialização da importância da estimulação da consciência fonológica (Alghazo & Al-Hilawani, 2010) devido ao seu percurso académico. Isto vai de encontro aos resultados da presente investigação, uma vez que a maioria das entrevistadas já acabou o seu percurso académico há muito tempo e não acha que exista uma relação entre este e a valorização da promoção da estimulação fonológica. O mesmo acontece com uma das educadoras de infância, que refere que existe uma associação entre a valorização da consciência fonológica quando frequentou a licenciatura, mas o mesmo não aconteceu quando frequentou o bacharelato (antes da licenciatura). Contudo, é importante enfatizar que existem poucos estudos que relacionem as habilitações académicas com a experiência dos educadores de infância para a valorização da

consciência fonológica porque, de modo geral e como acontece na presente investigação, os participantes costumam formar grupos homogêneos, não sendo possível obter conclusões sobre qual destas variáveis é a mais expressiva (Ciesielski & Creaghead, 2020).

A formação contínua e a leitura sobre a temática da consciência fonológica permitem que os educadores desenvolvam os seus conhecimentos, o que pode conduzir a uma melhor compreensão da sobre a importância da estimulação da consciência fonológica (Jordan et al., 2018) devido ao tempo adicional dedicado a esta área específica. Assim, as práticas de aumento de conhecimento sobre a consciência fonológica podem ter uma maior relação com o conhecimento do professor do que as habilitações académicas do mesmo (Croninger, Rice, Rathbun & Nishio, 2007; Harris & Sass, 2011).

Portanto, o facto de os educadores de infância terem perceção da importância da promoção da consciência fonológica para o sucesso académico das crianças o que aumenta a probabilidade de os educadores de infância investirem em mais momentos de estimulação, o que diminui as probabilidades de, no futuro, as mesmas apresentarem dificuldades de aprendizagem da leitura, que estão associadas a impactos negativos em vários domínios do *self*, a curto e longo prazo (Eloranta et al., 2018; Skues et al., 2016).

### **Quais as estratégias de promoção da consciência fonológica adotadas pelos educadores de infância?**

Segundo os cinco participantes entrevistados, são adotadas várias **práticas da estimulação da consciência fonológica (194)** que pretendem estimular as crianças ao nível do **som (36)** das várias palavras (G: *“Eles gostam muito de histórias, também contamos muitas histórias, e depois procuramos explorar ao nível dos sons”*) e ao nível dos diferentes tipos de consciência fonológica. Assim, procuram estimular a **consciência silábica (43)** (T: *“Eu estou a fazer um... sei lá, uma coisa do conhecimento do mundo e aquela palavra que eu tenho ali posso...ah... por exemplo, fazemos sessões intermináveis de divisão silábica”*), a **consciência intrassilábica (39)** (D: *“Na manta das rimas, com os nomes deles, rimas com os nomes das mães, rimas com objetos da sala”*) e a **consciência fonémica (25)** (I: *“Vamos fazer a caixinha do som /p/ e andamos sempre à procura de palavras com /p/, como /p/, pai e vai a imagem do pai ou vai o objeto real se for possível”*).

Para a promoção da consciência fonológica, três educadoras de infância afirmam que, para reforçar as suas atividades, existem, também, **programas de estimulação da consciência**

**fonológica (15)** (I: “No projeto “A Ler Vamos” e “Matiga” pressupõe que seja a educadora de infância a desenvolver, mas a par e passo em simultâneo, há um conjunto de histórias, neste caso sempre histórias. Histórias ou outros registos escritos, atenção, outros registos literários, poemas e notícias, diferentes registos.”). Para além disso, quatro das educadoras de infância mencionam que em termos de **frequência, as práticas de estimulação da consciência fonológica (7)** são numa base diária (D: “Planificado mesmo, fazemos... temos o projeto “A Ler Vamos” e “Matiga”. Portanto, semanalmente desenvolvemos uma atividade desse projeto e depois fazemos muito em momentos de dia.”). Duas das entrevistadas referem, ainda, que recorrem também ao **uso de recursos tecnológicos para a estimulação da consciência fonológica (3)** (G: “Havia uma história que era projetada em PowerPoint e depois tinha algumas perguntas de interpretação acerca da história, e depois tinha atividades para pôr tipo o plural e o singular, o masculino e feminino, os opostos, os contrastes.”).

Quanto à eficácia das **práticas de estimulação da consciência fonológica mais eficazes (10)**, duas das educadoras de infância referem que usam “*imagens, também atrativas.*”, para “*Ir de encontro aos interesses e gostos.*”. Uma das educadoras refere ainda que “*No nosso ciclo, na nossa faixa etária, tudo é feito com brincadeira e depois os objetivos são atingidos, eles continuam a brincar sem perceber que já estão a atingir aquilo que queremos.*” e a consciência fonológica também “*fazemos através de jogos.*”).

Segundo a literatura, a estimulação da consciência fonológica deve ocorrer de forma gradual, ou seja, deve iniciar-se a partir de unidades fonológicas maiores até ao nível das unidades fonológicas mais pequenas, que são os fonemas (Freitas et al. 2007; Rios, 2013). Através dos resultados, podemos constatar que foram referidas mais estratégias de estimulação de consciência silábica, seguidamente, foram nomeadas as estratégias de estimulação de consciência intrassilábica e, as menos referidas, foram as estratégias de estimulação de consciência fonémica, o que vai de encontro à estimulação gradativa da consciência fonológica.

A estimulação da consciência fonológica é muito importante durante o pré-escolar e os jogos e os momentos de brincadeira são considerados, por diversos profissionais, como um importante instrumento para o desenvolvimento de aprendizagens, mas também como motivadores para o processo de aprendizagem (Cotonhoto et al., 2019). Por norma, os momentos de brincadeira e os jogos configuram-se como momentos prazerosos e significativos para a criança, por isso, quando os educadores de infância estimulam a consciência fonológica através destes momentos, a criança está a aprender de forma divertida

e, simultaneamente, a assimilar novos conceitos e adquirir novas competências. Uma das vantagens da época em que vivemos é que os jogos e brincadeiras não têm de se cingir a brincadeiras tradicionais, mas podem também recorrer a recursos tecnológicos (Cotonhoto et al., 2019).

### **Qual a percepção dos educadores de infância quanto ao desenho, planificação e implementação de um programa de estimulação da consciência fonológica?**

Quatro das entrevistadas demonstram estar **recetivas e considerar importante (5)** um programa de estimulação (D: *“Muito bem recebido, até porque é uma competência fundamental, não é? A leitura é fundamental no ensino... E quanto mais cedo e mais diversificado trabalharmos esta consciência fonológica faz todo o sentido e é uma mais valia para o grupo. Portanto, qualquer projeto nesta área, sendo uma mais valia para o desenvolvimento da criança, seria bem-vindo.”*). Também quatro das educadoras de infância referem como deve ser **desenhada e planificada a avaliação (14)** da consciência fonológica. Assim, segundo as mesmas, deve haver vários **momentos de avaliação (6)** (T: *“Uma vez por período. Eu acho que um ano todo, eu acho que é muito. Acho que eles progridem mais do que fazer o teste só no início e depois no final do ano, acho que deveria ser mais.... Menos tempo, menos vasto.”*). Ainda no que se refere à avaliação, três das entrevistadas mencionam quais os **tipos de avaliação (6)** que devem ocorrer (G: *“Eles fazerem algumas atividades inicialmente e repeti-las passado aqueles meses, não é? E ver se existiam diferenças... E também a observação não só da atividade, mas também em contexto de sala, como é que a criança depois já está.”*; D: *“Eu acho que muito através da reflexão, de registos, de... não sei, criar algum instrumento de avaliação comum, mas por aí...”*).

Relativamente à implementação de um programa de estimulação da consciência fonológica, quatro educadoras de infância enunciaram algumas **fraquezas (9)** que poderiam emergir. Duas das participantes referiram como fraquezas a **gestão de tempo (3)** (I: *“Gestão de tempo, normalmente temos constrangimentos com gestão de tempo.”*) e a **gestão de recursos disponíveis (3)** (G: *“Às vezes não conseguimos é na prática arranjar recursos para fazer.”*). Quanto às **forças (13)**, três das participantes, realçam o grupo-alvo da intervenção (I: *“Eles são recetivos, eles têm vontade, por isso, acho que as próprias crianças são uma força, são! São uma força! Tenho a certeza!”*; D: *“O quanto ele iria contribuir para o sucesso escolar.”*), a **equipa de educadores (4)** (I: *“Uma equipa recetiva, é uma força, com vontade de fazer melhor, não é? E também de aprender outras e outras...”*), as **estratégias utilizadas**

**para a estimulação da consciência fonológica (2)** (G: *“Também podemos ir percebendo quais são as estratégias mais eficazes.”*) e a **equipa multidisciplinar (1)** (D: *“Mesmo esta complementaridade entre psicóloga e educadora seria uma mais valia e seria um dos pontos fortes, este ponto colaborativo.”*).

Os programas de intervenção para o desenvolvimento de competências da consciência fonológica são cruciais e devem ser implementados precocemente, uma vez que podem ajudar na aprendizagem da leitura (Capovilla & Capovilla, 2000). Segundo o estudo de Ventura e colaboradores (2019), as crianças do pré-escolar melhoraram significativamente as competências de consciência fonológica, em comparação com as crianças que constituíam o grupo controlo e que não foram estimuladas através do programa de consciência fonológica. Para além disso, o programa de estimulação da consciência fonológica deve ocorrer de forma sistemática para evitar o insucesso escolar, principalmente, na área do português (Freitas, et al., 2007; Ventura, 2019).

A avaliação da consciência fonológica deve ocorrer em vários momentos, nomeadamente antes da implementação de um programa de estimulação desta competência, de forma a identificar quais os conhecimentos e/ou competências já adquiridas pelas crianças e quais devem ser mais estimuladas (Muñoz et al., 2018). Para além desta avaliação ser relevante para a planificação do programa de estimulação fonológica, é, também, importante para que os educadores de infância possam adequar as atividades que realizam no seu quotidiano, no que concerne o processo de alfabetização, melhorando as suas práticas. Para além disso, a avaliação ao longo de vários momentos, permite compreender qual o impacto que a intervenção está a ter no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças e adaptar as atividades de forma a que estas sejam ajustadas à características específicas do grupo (Allington, 2013; Muñoz et. al, 2018).

## **CONCLUSÕES**

De forma a sistematizar alguns aspetos relevantes que emergem dos resultados da presente investigação, é importante começar por enfatizar que as educadoras de infância valorizam a consciência fonológica devido a variados motivos, como o sucesso da leitura e académico, a formação contínua e as experiências a nível profissional. Contudo, destaca-se que a formação académica de base, em geral, não estava associada à importância atribuída a esta competência.

Considerando que as educadoras de infância valorizam a competência fonológica, estas estimulam esta competência pré-acadêmica através de atividades lúdicas que vão de encontro aos interesses das crianças. Para além disso, os momentos de brincadeira são também aproveitados para a promoção da consciência fonológica, por exemplo, através de jogos. Assim, uma vez que a estimulação desta competência pode ocorrer em vários momentos do quotidiano, foi referido, pelas participantes, que esta não ocorre apenas semanalmente através de atividades mais estruturadas, mas sim de forma sistemática.

Ainda quanto às principais conclusões que advêm dos resultados, as educadoras de infância, atribuem uma conotação positiva à implementação de um programa de estimulação da consciência fonológica, uma vez que um programa dessa natureza contribuiria para o sucesso escolar futuro das crianças. Contudo, são percecionadas, também, algumas fraquezas quanto ao mesmo. Por fim, as educadoras de infância realçam também a relevância da avaliação em vários momentos da implementação do programa, visando compreender o nível de desenvolvimento da consciência fonológica da criança e poder ajustar as práticas de estimulação da consciência fonológica utilizada.

Como limitações da presente investigação enfatiza-se não ter sido possível atingir a saturação teórica sendo, por isso, importante algum cuidado no que diz respeito à leitura e interpretação dos resultados. Assim, se tivesse sido possível haver um maior número de participantes, a análise qualitativa poderia ser muito mais rica. Para além disto, os participantes formaram uma amostra homogénea no que concerne às habilitações académicas e já se encontravam a trabalhar nesta área há muitos anos, o que pode influenciar os resultados nas questões que referem a formação académica de base, uma vez que já foi realizada há muito tempo e, desde então, a literacia sobre a consciência fonológica já evoluiu.

Devido à pandemia por COVID-19, o presente estudo teve de ser adaptado, uma vez que o objetivo do estudo inicial era avaliar a eficácia de um programa de estimulação fonológica dirigido a crianças do pré-escolar, mais especificamente de cinco anos. Contudo, se no ano letivo posterior as crianças puderem frequentar o contexto pré-escolar, antecipa-se a implementação do programa pensado anteriormente, de forma a avaliar a sua eficácia. Para isto, considera-se pertinente explorar e avaliar a predisposição e a motivação das educadoras de infância quanto ao desenho, planificação e implementação de um programa de estimulação da consciência fonológica, uma vez que este é um programa a ser desenvolvido de forma colaborativa com as educadoras de infância. Por outro lado, a perspetiva e a narrativa das educadoras de infância podem estar condicionadas devido à sua experiência durante a

pandemia, uma vez que as crianças não puderam frequentar o jardim de infância durante algum tempo. Portanto, as entrevistadas poderiam apresentar um discurso diferentes noutro momento, por exemplo, às vezes, referiam retrocessos nas aprendizagens das crianças por não estarem a frequentar o pré-escolar durante algum tempo e, também, mencionava que iriam começar a desenvolver atividades com as crianças que tiveram de ficar em *stand-by*.

Em contraste, esta investigação apresenta também importantes contributos, uma vez que este é um tema muito pertinente e atual na literatura. Para além disso, possibilita considerar a perspetiva dos educadores de infância sobre a consciência fonológica e a sua promoção, o que se constitui como uma mais valia tendo em conta que estes são os profissionais que acompanham as crianças durante a idade pré-escolar, onde começam a desenvolver competências de consciência fonológica que são os principais preditores para o sucesso na leitura (Gutiérrez, 2017; Lacal et al., 2018).

Como propostas para investigações futuras, considera-se importante garantir a saturação teórica, de forma a permitir uma melhor caracterização da perspetiva dos educadores de infância. Outros futuros estudos que podem ser importantes dizem respeito à exploração da associação entre a experiência profissional e a valorização da consciência fonológica, bem como a exploração da relação entre a formação académica de base e a importância associada à consciência fonológica, as participantes teriam de ter terminado a sua formação académica de base a longo e curto prazo de forma a compreender se a formação académica, atualmente, atribui maior importância a esta competência. Era também interessante perceber qual a eficácia da implementação de um programa de consciência fonológica com crianças de idade pré-escolar; explorar as perspetiva dos pais quanto a esta competência pré-académica e à sua estimulação; e realizar estudos longitudinais, que permitem acompanhar a evolução das crianças no que concerne consciência fonológica, principalmente entre o período pré-escolar e os primeiros anos do 1º Ciclo de Ensino Básico.

Para concluir, as implicações para a prática prendem-se com a necessidade de formação contínua sobre a consciência fonológica na formação dos educadores de infância, uma vez que é conhecida a importância da promoção desta competência pré académica de forma adequada. Para além disso, encontra-se, também, espelhado nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar que a estimulação desta competência deve ocorrer através de rimas, lengalengas, trava-línguas e as adivinhas. Uma vez que estas são atividades que configuram uma exploração lúdica da linguagem e conferem prazer, às crianças, em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as suas relações. Por fim, é necessário haver uma sistematização de

recursos, ou seja, deve ser realizada uma gestão de tempo de sala de aula ajustada às necessidades de estimulação das competências pré-acadêmicas, nomeadamente a consciência fonológica. E, também, haver uma gestão eficaz dos recursos humanos e equipas multidisciplinares, no sentido de avaliar e intervir, no sentido de dar resposta às necessidades dos indivíduos no que concerne a consciência fonológica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alghazo, E. & Al-Hilawani, Y. (2010). Knowledge, Skills, and Practices Concerning Phonological Awareness Among Early Childhood Education Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 172-185. <https://doi.org/10.1080/02568541003635276>
- Allington, R. L. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher*, 66(7), 520-530. <https://doi.org/10.1002/trtr.1154>
- Anthony, J. & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. SAGE
- Beecher, C., Strand, P., & French, B. (2018). Investigation of the development of pre-academic skills for preschoolers in head start. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 23(3), 230-249. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1477601>
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C. (2000). Phonological awareness training in low socioeconomic status children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 07-24.
- Carson, K. L., Gillon, G. T., & Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(2), 147–160. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0061\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0061))
- Chiu, M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331-362. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1)
- Ciesielski, E. & Creghead N. (2020). The Effectiveness of Professional Development on the Phonological Awareness Outcomes of Preschool Children: A Systematic Review.

*Literacy Research and Instruction* 59(2), 121 – 147.  
<https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1710785>

- Cotonhoto, L., Rossetti, C. & Missawa, D. (2019). A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Revista Construção Psicopedagógica*, 27(28), 37-47.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542019000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005)
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A., & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), 312-324.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.05.008>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M., & Llenderozas, M. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107.  
[http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v17n66/en\\_02\\_original1.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v17n66/en_02_original1.pdf)
- Decreto de Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I-A Série.
- Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Ciência.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433.  
<https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Eloranta, A.; Närhi, V., Eklund, K., Ahonen, T., & Aro, T. (2018). Resolving reading disability—Childhood predictors and adult-age outcomes. *Dyslexia*, 25, 20-37.  
<https://doi.org/10.1002/dys.1605>
- Fälth, L., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. *Education*, 137(3), 261–276.  
<https://www.ingentaconnect.com/content/prin/ed/2017/00000137/00000003/art00003>
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. DGIDC.

- Gerber, P. J. (2012). The impact of learning disabilities on adulthood: A review of the evidence-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 31–46. <https://doi.org/10.1177/0022219411426858>
- Gutiérrez, R. (2017). Facilitators of the learning process of writing in early ages. *Anales De Psicología*, 33(1), 32-39. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.229611>
- Jiménez, J. E., Naranjo, F., O'Shanahan, I., Muñetón, M. & Rojas, E. (2009). ¿Pueden tener dificultades los niños que leen bien? *Revista española de pedagogía* 67(242), 45-60. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.229611>
- Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hu, B., Ren, J., LoCasale-Crouch, J., Roberts, S., Yang, Y., & Vong, K. (2018). Chinese kindergarten teachers' use of instructional support strategies during whole-group language lessons. *Teaching and Teacher Education*, 70, 34-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.016>
- Jordan, R., Bratsch-Hines, M., & Vernon-Feagans, L. (2018). Kindergarten and first grade teachers' content and pedagogical content knowledge of reading and associations with teacher characteristics at rural low-wealth schools. *Teaching and Teacher Education*, 74, 190-204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.002>
- Kaminski, R. A., & Powell-Smith, K. A. (2017). Early literacy intervention for preschoolers who need tier 3 support. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(4), 205–217. <https://doi.org/10.1177/0271121416642454>
- Karoly, L. A. (2016). The economic returns to early childhood education. *The Future of Children*, 26(2), 37–55. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0011>
- Lacal, M., Madrid, D., & Estrada-Vidal, L. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 23(79), 1121-1147. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n79/1405-6666-rmie-23-79-1121.pdf>

- Luque, J., Giménez, A., Bordoy, S., & Sánchez, A. (2016). *De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. Revista De Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(3), 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.10.001>
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C., et al. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 81-91. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0081-3>
- Muñoz, K., Valenzuela, M., & Orellana, P. (2018). Phonological awareness instruction: A program training design for low-income children. *International Journal of Educational Research*, 89, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.003>
- National Research Council (2006). *Hispanics and the Future of America*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11539>
- Ogle, L., Sen, A., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., Roey, S., et al. (2003). *International comparisons in fourth-grade reading literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001*. U.S. Department of Education, NCES (NCES 2003-073). U.S. Government Printing Office.
- Oncu, E., & Unluer, E. (2015). Examination of Preschool Teachers' Approaches to Early Literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1043-1047. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.656>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., & Tarchi, C. (2016). Emergent literacy and reading acquisition: a longitudinal study from kindergarten to primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 571-587. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0314-9>
- Pullen, P., Lane, H. B., & Monaghan, M. C. (2004). Effects of a volunteer tutoring model on the early literacy development of struggling first grade students. *Reading Research and Instruction*, 43(4), 21-40. <https://doi.org/10.1080/19388070409558415>
- Reis, A., Faísca, L., Castro, S., & Petersson, K. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: alterações dinâmicas no papel da consciência fonológica e da nomeação rápida. In FPCEUP. *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3117-3132). Almedina.

<https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/4879/1/Preditores%20da%20leitura%20ao%20longo%20da%20escolaridade.%20Alterações%20dinâmicas%20no%20papel%20da%20consciência%20fonológica%20e%20da%20nomeação%20rápida.pdf>

- Rios, C. (2013). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica* (2<sup>nd</sup> ed.). Psico & Soma
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2<sup>nd</sup> ed.). SAGE.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-71.
- Sellés, P. & Martínez, T. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista De Logopedia, Foniatria y Audiología*, 34, 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.09.001>
- Sellés, P., & Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: Análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 60(3), 113-129.
- Sellés, P., Martínez, T., & Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40(3), 3-14.
- Skues, J. L., Cunningham, E. G., & Theiler, S. S. (2016). Examining prediction models of giving up within a resource-based framework of coping in primary school students with and without learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(2), 224-245. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1070951>
- Snape, D. & Spencer, L. (2003). The Foundations of Qualitative Research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (1<sup>st</sup> ed., pp. 1-23). SAGE Publications.
- Sverdlov, A., Aram, D., & Levin, I. (2014). Kindergarten teachers' literacy beliefs and self-reported practices: On the heels of a new national literacy curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 39, 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.004>

- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. In D. J. Sawyer, & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspective* (pp. 159-189). Springer-Verlag.
- Ventura, R., Figueiredo, S., Capelas, S. (2019). Eficácia de um programa a de consciência fonológica no pré-escolar. *Psique*, 15(1), 98-109. <http://doi.org/10.26619/2183-4806.XV.1.6>
- Willms, J. D. (1999). Quality and inequality in children's literacy: The effects of families, schools, and communities. In D. P. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Developmental health and the wealth of nations* (pp. 72–93). Guilford.

# ANEXOS

**Anexo I:** Guião de entrevista semiestruturada no âmbito do estudo “*A importância da consciência fonológica na prevenção das Dificuldades de Aprendizagem: Perspetivas de educadoras de infância*”

**GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA NO ÂMBITO DO ESTUDO “A importância da consciência fonológica na prevenção das Dificuldades de Aprendizagem: Perspetivas de educadoras de infância”**

(Pontes, Costa & Veríssimo, 2020)

<b>Dimensão a explorar</b>	<b>Subdimensão</b>	<b>Questões</b>
<b>Dados socioprofissionais</b>	1. Formação e trajetória profissional	<p>1.1. Pode falar-me um pouco do seu trajeto profissional, se possível começando até pela sua formação?</p> <p>1.1.1. Há quanto tempo trabalha com crianças em jardim de infância?</p> <p>1.1.2. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?</p> <p>1.1.3. Quais as idades das crianças com quem mais frequentemente costuma trabalhar?</p>
<b>Competências valorizadas no pré-escolar</b>	2. Competências valorizadas e estimuladas;	<p>A educação pré-escolar não é obrigatória, contudo que é importante para o desenvolvimento das crianças e, para além disso, existem aprendizagens no 1º ciclo que estão diretamente relacionadas com o que é estimulado no período pré-escolar.</p> <p>2.1. Quais as competências que valoriza e costumam ser estimuladas nas crianças durante a educação pré-escolar?</p>
<b>Valorização da estimulação da consciência</b>	3. Valorização atribuída à estimulação da consciência fonológica;	<p>5.1. O que pensa acerca da estimulação da consciência fonológica?</p> <p>Valoriza pouco:</p> <p>5.2. Durante a sua formação em algum momento abordou a temática da consciência</p>

<p><b>fonológica</b></p>	<p>6. Relação entre formação académica e valorização da consciência fonológica.</p>	<p>fonológica?          Valoriza muito:          5.2.1. O que o leva valorizar a estimulação da consciência fonológica?          6.1. Durante a sua formação em algum momento abordou a temática da consciência fonológica?          6.1.1. Qual a sua perceção da relação entre a formação académica e a importância atribuída à consciência fonológica?</p>
<p><b>Estimulação da consciência fonológica</b></p>	<p>7. Estratégias de estimulação da consciência fonológica e a sua eficácia;</p>	<p>7.1. De que forma é avaliada a consciência fonológica? Em quantos momentos? Por quem?          7.2. Quais as estratégias práticas utilizadas para a estimulação da consciência fonológica?          7.2.1. Com que frequência são implementadas as estratégias?          7.2.2. Na sua perspectiva, quais as estratégias, das que utiliza, são mais eficazes para o desenvolvimento da consciência fonológica?</p>
<p><b>Possível programa de estimulação fonológica</b></p>	<p>8. Importância de existir um programa;          9. Dinamizadores;          10. Custos e Benefícios          11. Estratégias sugeridas          12. Avaliação</p>	<p>Se fosse possível implementar um programa de estimulação fonológica no próximo ano letivo:          9.1. Na sua opinião, qual a importância deste programa neste contexto?          10.1. Quem acha que deveria implementar este programa?          11.1. Apesar de ainda não ter sido implementado, quais as fraquezas e as forças que podem advir com a implementação deste programa?          12.1. Tendo em conta a sua experiência, quais considera serem as estratégias mais eficazes a serem integradas neste programa?          13.1. Na sua ótica, qual a melhor maneira de avaliar o impacto deste programa nas crianças?</p>

## **Anexo II:** Consentimento informado para entrevistas *online*

Olá, bom dia, o meu nome é Catarina Pontes e estou no último ano do mestrado em Psicologia na especialização de Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano. Neste sentido, este ano estou a desenvolver a minha dissertação que se insere no projeto ACT - Aprender Com Todos, coordenado pela Prof. Lurdes Veríssimo, e que consiste num projeto comunitário que pretende promover o sucesso escolar, prevenir o insucesso e o abandono académico intervindo, através diferentes metodologias, em vários domínios da realização escolar e com vários públicos.

O meu estudo tem como principal objetivo compreender, a partir da perspetiva dos educadores de infância, de que forma o pré-escolar tem influência no sucesso escolar do 1º ciclo.

Deste modo, começo por agradecer a sua disponibilidade para partilhar a sua experiência neste domínio e contribuir para dar resposta ao objetivo que instiga o presente estudo.

Com o intuito de um maior rigor no tratamento e na análise dos dados recolhidos nesta entrevista, peço autorização para a gravação em áudio? Todos os dados recolhidos serão confidenciais, assegurando-se, assim, a sua privacidade.

A sua participação é voluntária, pelo que tem o direito a não responder a alguma questão e/ou a interromper para esclarecer dúvidas em qualquer momento da mesma.

### **Anexo III: Consentimento informado para entrevistas presenciais**

#### **Consentimento Informado**

O projeto **APRENDER COM TODOS**, desenvolvido no CEDH (Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, financiado pelo Norte 2020 e do Fundo Social Europeu, tem como principal objetivo a promoção do sucesso escolar dos alunos, reforçando medidas que promovem a equidade no acesso à educação.

No âmbito deste projeto insere-se um estudo que visa explorar a perspectiva de educadores de infância face ao papel da consciência fonológica nas dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, vimos por este meio solicitar a sua autorização para a participação voluntária neste estudo, que se concretizará através de uma entrevista individual. Pedimos também autorização para gravação áudio da entrevista.

Não existem riscos na participação nesta intervenção, contudo, reserva-lhe o direito a recusar ou de interrompê-la a qualquer momento. As informações recolhidas ao longo deste processo são confidenciais e anónimas e apenas são utilizadas para os efeitos desta investigação.

Para qualquer informação adicional sobre o projeto poderá contactar a Prof.<sup>a</sup> Lurdes Veríssimo (tel. 226196200 ; e-mail: [lverissimo@porto.ucp.pt](mailto:lverissimo@porto.ucp.pt)). Para qualquer esclarecimento acerca do Regulamento Geral de Proteção de Dados, poderá contactar a Encarregada de Proteção de Dados da Universidade Católica Portuguesa, a Dra. Frederica Campos de Carvalho (tel.: 217214179; e-mail: [compliance.rgpd@ucp.pt](mailto:compliance.rgpd@ucp.pt)).

Porto, 22 de junho de 2020

---

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li e entendi as explicações acerca do pedido que me é apresentado. Assim, é de minha livre vontade que decido participar nesta investigação.

Porto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **Anexo IV: Sistema geral de categorias**

### **1. Percurso acadêmico**

1.1. Habilitações acadêmicas

1.2. Formação adicional

### **2. Experiência profissional**

2.1. Tempo na presente instituição

2.2. Outras experiências profissionais

2.3. Faixa etária com que trabalha

### **3. Competências pré-acadêmicas**

3.1. Percepção acerca da idade de desenvolvimento das competências pré-acadêmicas

3.2. Competências pré-acadêmicas valorizadas

3.2.1. Competências numéricas

3.2.2. Competências auditivas

3.2.3. Competências linguísticas

3.2.4. Competências motoras

3.2.5. Competências pessoais e sociais

3.3. Avaliação das competências pré-acadêmicas

3.3.1. Instrumentos de avaliação das competências pré-acadêmicas

3.3.2. Avaliador das competências pré-acadêmicas

3.3.3. Faixa etária de avaliação

3.3.4. Importância da avaliação das competências pré-acadêmicas

3.3.5. Divulgação de resultados da avaliação

3.4. Competências pré-acadêmicas menos desenvolvidas

3.5. Práticas de estimulação das competências pré-acadêmicas

3.5.1. Profissional que estimula as competências pré-acadêmicas

### **4. Consciência fonológica**

4.1. Avaliação da consciência fonológica

4.1.1. Frequência da avaliação da consciência fonológica

4.1.2. Instrumentos de avaliação da consciência fonológica

4.1.3. Importância da avaliação da consciência fonológica

4.1.4. Avaliador da consciência fonológica

4.1.5. Faixa etária da avaliação da consciência fonológica

4.2. Práticas da estimulação da consciência fonológica

- 4.2.1. Som
- 4.2.2. Consciência silábica
- 4.2.3. Consciência intrassilábica
- 4.2.4. Consciência fonémica
- 4.2.5. Uso de recursos tecnológicos para a estimulação da consciência fonológica
- 4.2.6. Frequência das práticas de estimulação da consciência fonológica
- 4.2.7. Programas de estimulação da consciência fonológica
- 4.3. Fatores para a valorização da consciência fonológica
  - 4.3.1. A nível profissional
  - 4.3.2. A nível das Orientações para o Pré-Escolar
  - 4.3.3. Fator preditor para o sucesso escolar
- 4.4. Práticas de estimulação da consciência fonológica mais eficazes
- 5. Relação entre a formação e valorização da consciência fonológica**
  - 5.1. Não existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação académica
    - 5.1.1. Motivo(s)
  - 5.2. Existe relação entre a formação e a valorização da consciência fonológica
    - 5.2.1. Existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação académica
    - 5.2.2. Existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação contínua
- 6. Novo programa de estimulação da consciência fonológica**
  - 6.1. Recetividade e importância
  - 6.2. Desenho e planificação da avaliação
    - 6.2.1. Tipos de avaliação
    - 6.2.2. Momentos de avaliação
    - 6.2.3. Avaliador(es)
  - 6.3. Definição e planificação do programa
    - 6.3.1. Equipa de profissionais a planificar o programa
    - 6.3.2. Equipa de profissionais a implementar o programa
    - 6.3.3. Estratégias para a implementação do programa
  - 6.4. Perceção das fraquezas
    - 6.4.1. Gestão de tempo
    - 6.4.2. Gestão dos recursos disponíveis

- 6.4.3.** Crianças participantes
- 6.4.4.** Relação profissional-criança
- 6.5.** Percepção das forças
  - 6.5.1.** Equipa de educadores
  - 6.5.2.** Equipa multidisciplinar
  - 6.5.3.** Espaços disponíveis
  - 6.5.4.** Estratégias utilizadas para a estimulação da consciência fonológica
  - 6.5.5.** Crianças participantes

**Anexo V:** Codificação, categorização e descrição das categorias

<b>1. Percurso académico</b>				
<b>Designação</b>	<b>Descrição</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>	<b>Exemplos de dados</b>
1.1. Habilitações académicas	Habilitações académicas dos educadores de infância.	5	5	<i>“Conclui a minha licenciatura na Escola Superior da Educação.” (M)</i>
1.2. Formação adicional	Formação adicional dos educadores de infância.	3	3	<i>Depois do curso inicial de educadora fiz formação, mas depois ao longo do tempo, sempre, eu fui lendo, fazendo ações de formação e fui adquirindo cada vez mais conhecimento.” (T)</i>
<b>2. Experiência profissional</b>				
<b>Designação</b>	<b>Descrição</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>	<b>Exemplos de dados</b>
2.1. Tempo na presente instituição	Há quanto tempo trabalha na instituição em que se encontra atualmente.	5	5	<i>“Já trabalho aqui, neste sítio, há 24 anos.” (I)</i>
2.2. Outras experiências profissionais	Outras experiências profissionais anteriores ao ingresso na presente instituição.	4	6	<i>“Depois trabalhei numa ludoteca durante quatro anos” (G)</i>
2.3. Faixa etária com que trabalha	Idade das crianças com que o educador de infância trabalha mais	5	8	<i>“Dos três aos cinco anos” (M)</i>

frequentemente.

### 3. Competências pré-acadêmicas

Designação	Descrição	Fontes	Referências	Exemplos de dados
3.1. Percepção acerca da idade de desenvolvimento das competências pré-acadêmicas	Idade de desenvolvimento das competências pré-acadêmicas segundo a perspectiva dos educadores de infância.	1	1	<i>“Em questão de desenvolvimento, elas vão ser desenvolvidas, ao longo dos, desde a entrada para o pré-escolar e até posso arriscar dizer que as bases já vêm de trás.” (I)</i>
3.2. Competências pré-acadêmicas valorizadas	Competências pré-acadêmicas valorizadas na perspectiva dos educadores de infância.	5	28	
3.2.1. Competências numéricas	Valorização das competências pré-acadêmicas que se inserem no domínio da matemática.	3	5	<i>Eles gostam de matemática e têm muita facilidade e já são capazes de fazer... pronto... capazes de alguns raciocínios, pronto raciocínio matemático, em termos de resolução de problemas e tudo...” (G)</i>
3.2.2. Competências auditivas	Valorização das competências pré-acadêmicas que se inserem no domínio da linguagem oral.	3	3	<i>“As competências auditivas têm sido aquelas que temos visto que normalmente apresentam os dados mais, uma avaliação</i>

<i>mais fraca” (I)</i>					
3.2.3.	Competências linguísticas	Valorização das competências pré-acadêmicas que se inserem no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.	4	7	<i>“A leitura, escrita, que eles iniciam a pré-leitura, a pré-escrita” (T)</i>
3.2.4.	Competências motoras	Valorização das competências pré-acadêmicas que se inserem no domínio da educação física.	4	9	<i>“Para além de claro, toda a questão que se fala de motricidade fina.” (I)</i>
3.2.5.	Competências pessoais e sociais	Valorização das competências pré-acadêmicas que se inserem no domínio da área de formação pessoal e social.	2	3	<i>“Tem a área transversal da formação pessoal e social que nós... Que deve ser primeiro valorizada e gasto lá todo o tempo necessário para que eles consigam ganhar estrutura para depois chegarem às outras aprendizagens.” (T)</i>
3.3.	Avaliação das competências pré-acadêmicas	Avaliação das competências pré-acadêmicas.	4	18	
3.3.1.	Instrumentos de avaliação de competências pré-acadêmicas	Instrumentos para avaliarem as competências pré-acadêmicas.	1	2	<i>“Temos feito o teste, já fizemos outros, mas o KIDS.” (I)</i>

3.3.2.	Avaliador das competências pré-acadêmicas	Profissional que avalia as competências pré-acadêmicas.	2	2	<i>“A psicóloga faz a avaliação das competências pré-acadêmicas.” (D)</i>
3.3.3.	Faixa etária de avaliação	Idade em que deve ser realizada a avaliação, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	2	5	<i>“Tentamos aos quatro anos, tipo finais dos quatro e, entretanto, os cinco porque aí já há uma margem de manobra muito grande. Quando não conseguimos é logo no início dos cinco.” (I)</i>
3.3.4.	Importância da avaliação das competências pré-acadêmicas	Importância da avaliação das competências pré-acadêmicas, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	2	5	<i>“Até para perceber se as estratégias que estamos a desenvolver estão a ter o efeito desejado.” (I)</i>
3.3.5.	Divulgação de resultados da avaliação	Com quem são partilhados os resultados das avaliações.	3	4	<i>“Entretanto devolveu-me os dados, não é? Às famílias...” (G)</i>
3.4.	Competências pré-acadêmicas menos desenvolvidas	Competências mais fragilizadas/menos desenvolvidas, segundo a perspectiva dos educadores.	2	4	<i>“Olha, este ano por exemplo, e nos três anos, com este grupo com quem venho é muito nas linguísticas, auditivas e grafo-motoras. São assim aquelas que... em que o grupo tem um bocadinho de mais dificuldade.” (D)</i>

3.5. Práticas de estimulação das competências pré-académicas	Estimulação das competências pré-académicas, segundo a perspetiva dos educadores de infância.	1	2	
3.5.1. Profissional que estimula as competências pré-académicas	Pessoa que está responsável pela estimulação das competências pré-académicas.	1	2	<i>“E pode acontecer mesmo, nessas estratégias individuais ou de grupo, estejam contempladas algumas coisas que tenham a ver com a psicóloga. Mas maioritariamente é a educadora que desenvolve o trabalho seguinte.” (I)</i>
<b>4. Consciência fonológica</b>				
<b>Designação</b>	<b>Descrição</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>	<b>Exemplos de dados</b>
4.1. Avaliação da consciência fonológica	Avaliação da consciência fonológica. Frequência com que é realizada. Como é realizada.	4	19	
4.1.1. Frequência da avaliação da consciência fonológica	Com que frequência é avaliada a consciência fonológica.	2	3	<i>“Avaliam uma 1ª em outubro, parece, e depois no final do ano.” (T)</i>
4.1.2. Instrumentos	Quais os instrumentos utilizados na	2	2	<i>“A avaliação KIDS.” (I)</i>

	de avaliação da consciência fonológica	avaliação da consciência fonológica.			
4.1.3.	Importância da avaliação da consciência fonológica	Qual a importância da avaliação da consciência fonológica, segundo a perspectiva dos educadores de infância.			<p><i>“Se avaliam o ponto é que a criança está aos 5 anos... ah... sabem depois dizer, através desse resultado, que precisa de mais disto e daquilo para atingir determinado ponto, e isso era muito bom.”</i></p> <p>(T)</p>
4.1.4.	Avaliador da consciência fonológica	Profissional que avalia as competências de consciência fonológica.	3	3	<p><i>“A psicóloga faz a avaliação das competências pré-acadêmicas”</i> (D)</p>
4.1.5.	Faixa etária da avaliação da consciência fonológica	Com que idades são realizadas as avaliações das competências de consciência fonológica.	3	3	<p><i>“Tentamos aos 4 anos, tipo finais dos 4 e, entretanto, os cinco, porque aí já é uma margem de manobra muito grande.”</i></p> <p>(I)</p>
4.2.	Práticas da estimulação da consciência fonológica	Estratégias adotadas para a estimulação da consciência fonológica pelos educadores de infância.	5	194	
4.2.1.	Som	Estimulação da consciência fonológica no que respeita o som das palavras, sílabas e fonemas.	5	36	<p><i>“Também contamos muitas histórias, e depois procuramos explorar ao nível dos</i></p>

---

*sons.” (G)*

---

4.2.2.  
silábica

Consciência

Capacidade de identificar e manipular  
as sílabas de uma palavra.

5

43

*“Brincamos muito com os nomes deles, com a sílaba do nome, por exemplo, se eu chamo duas sílabas juntas, pronto, de forma... às vezes calha uma palavra, às vezes calha uma palavra inventada... eles sabem quem é que são os dois que têm de vir.” (G)*

---

4.2.3. Consciência  
intrassilábica

Capacidade de identificar e manipular  
as unidades ou constituintes que  
formam, internamente, a sílaba.

5

39

*“É com o nome deles, criando rimas com os nomes deles, daí se parte para outras coisas.” (I)*

---

4.2.4. Consciência fonémica

Capacidade de analisar as palavras ao  
nível dos fonemas que as constituem.

5

25

*“Com uma roleta e a roleta, imagina, é dividida em quatro e tem que rodar, não é? E tem um /f/, um /s/, um /m/, pronto, e a roleta roda e eles veem qual é o fonema e têm de dizer uma palavra que comece*

---

				<i>daquela forma.” (G)</i>
4.2.5. Uso de recursos tecnológicos para a estimulação da consciência fonológica	Utilização de recursos tecnológicos para a estimulação da consciência fonológica.	2	3	<i>“Este mês foi um bocadinho diferente tivemos de fazer umas atuações muito muito diferentes e então recorri muito mais ao computador.” (T)</i>
4.2.6. Frequência das práticas de estimulação da consciência fonológica	Com que frequência as práticas de estimulação da consciência fonológica são implementadas.	4	7	<i>“Oh, bastante, bastante. Muitas... planificado mesmo, fazemos... temos o projeto “A Ler Vamos” e “Matiga”. Portanto, semanalmente desenvolvemos uma atividade desse projeto e depois fazemos muito em momento de dia.” (D)</i>
4.2.7. Programas de estimulação da consciência fonológica	Programas desenvolvidos para a estimulação da consciência fonológica.	3	15	<i>“No projeto “A Ler Vamos” e “Matiga” pressupõe que seja a educadora a desenvolver, mas a par e passo em simultâneo, há um conjunto de histórias, neste caso sempre histórias. Histórias ou outros registos escritos, atenção, outros</i>

				<i>registos literários, poemas e notícias, diferentes registos.” (I)</i>
4.3. Fatores para a valorização da consciência fonológica	Importância da consciência fonológica segundo a perspectiva dos educadores de infância.	4	16	
4.3.1. A nível profissional	Valorização da estimulação da consciência fonológica devido à experiência profissional e comunicação com outros profissionais, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	3	7	<i>“Com a parceria que temos com as escolas porque vamos percebendo depois onde é que eles têm mais dificuldades quando eles entram no 1º Ciclo. Os professores também nos vão dando feedback e vamos tentando trabalhar isso o mais cedo possível, não é? Essas competências que depois lhes permitem o sucesso no 1º Ciclo.” (D)</i>
4.3.2. A nível das Orientações para o Pré-Escolar	Valorização da estimulação da consciência fonológica devido às Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	2	2	<i>“Inclusive agora também com as orientações curriculares que acabam também por apontar um pouco, um pouco não, muito, também nesse sentido.” (G)</i>

4.3.3.	Fator preditor para o sucesso da leitura e acadêmico	Valorização da estimulação da consciência fonológica por ser um fator preditor de sucesso na leitura e de sucesso acadêmico, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	4	7	<i>“Porque eu acho que eles acabam por desenvolver competências muito importantes para no próximo ano aprenderem a ler e a escrever” (G)</i>
4.4.	Práticas de estimulação da consciência fonológica mais eficaz	Nomeação das estratégias de estimulação da consciência fonológica que são mais eficazes, segundo os educadores de infância.	2	10	<i>“No nosso ciclo, na nossa faixa etária, tudo é feito com brincadeira e depois os objetivos são atingidos, eles continuam a brincar sem perceber que já estão a atingir aquilo que queremos e a brincadeira manifesta-se, e o sorriso existe e... e o objetivo foi atingido sem ser “agora tens de fazer isto aqui assim”, “ora diz lá isto e aquilo”, não. “ (T)</i>
<b>5. Relação entre a formação e valorização da consciência fonológica</b>					
Designação	Descrição	Fontes	Referências	Exemplos de dados	
5.1.	Não existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação académica	Não existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação académica, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	5	8	<i>“Mas o meu curso inicial, de formação inicial, eu não me lembro muito de se dar muita importância a isso” (G)</i>
5.1.1.	Motivo(s)	Motivo(s) para não existir relação	4	4	<i>“Mas também, estas coisas são um</i>

	entre a valorização da consciência fonológica e a formação acadêmica, segundo a perspectiva dos educadores de infância.			<i>bocadinho mais recentes. Eu já fiz o bacharelato, já foi há muito tempo vá.” (I)</i>
5.2. Existe relação entre a formação e a valorização da consciência fonológica.	Existe relação entre a formação e a valorização da consciência fonológica, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	3	4	
5.2.1. Existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação acadêmica	Existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação acadêmica, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	1	2	<i>“Acho que sim, acho que a licenciatura me deu mais bagagem a esse nível.” (I)</i>
5.2.2. Existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação contínua	Existe relação entre a valorização da consciência fonológica e a formação contínua, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	2	2	<i>“Sim, depois do curso inicial de educadora fiz formação, mas depois ao longo do tempo, sempre, eu fui lendo, fazendo ações de formação e fui adquirindo cada vez mais conhecimento.” (T)</i>

---

## 6. Novo programa de estimulação da consciência fonológica

---

Designação	Descrição	Fontes	Referências	Exemplos de dados
6.1. Recetividade e importância	Qual recetividade e a importância que os educadores de infância atribuem a um novo programa de estimulação fonológica.	4	5	<i>“Muito bem recebido, até porque é uma competência fundamental, não é? A leitura é fundamental no ensino... E quanto mais cedo e mais diversificado trabalharmos esta consciência fonológica faz todo o sentido e é uma mais valia para o grupo. Portanto, qualquer projeto nesta área, sendo uma mais valia para o desenvolvimento da criança, seria bem-vindo.” (G)</i>
6.2. Desenho e planificação da avaliação	De que forma e com que frequência deve ocorrer a avaliação das competências de consciência fonológica no novo programa de estimulação destas mesmas competências, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	4	13	

---

6.2.1.	Tipos de avaliação	Tipos de avaliação das competências de consciência fonológica no novo programa de estimulação destas mesmas competências, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	3	6	<i>“Aqui temos feito com a KIDS, neste momento a avaliação tem sido a KIDS, não sei se há ouros, não tenho grande experiência sobre isso. Os últimos cinco anos que eu tive fizemos com a KIDS. Neste momento.... Aqui se fosse mesmo só a consciência fonológica eu acho que muito através da reflexão, de registos, de... não sei, criar algum instrumento de avaliação comum, mas por aí...” (D)</i>
6.2.2.	Momentos de avaliação	Momentos de avaliação das competências de consciência fonológica no novo programa de estimulação destas mesmas competências, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	4	6	<i>“Uma vez no período. Eu acho que 1 ano todo, eu acho que é muito. Acho que eles progridem mais do que fazer o teste só no início e depois no final do ano, acho que devia ser mais.... Menos tempo, menos vasto, é.” (T)</i>
6.2.3.	Avaliador(es)	Profissional(ais) que avalia(m) as competências de consciência fonológica no novo programa de estimulação destas mesmas competências, segundo a perspectiva	2	2	<i>“E acho que, em termos de trabalho, é muito mais enriquecedor a avaliação que é feita da criança por dois olhos que veem as coisas de maneira diferente, do que só por mim ou só por ela. Por isso, tinha de</i>

	dos educadores de infância.			<i>ser uma equipa multidisciplinar.” (D)</i>
6.3. Definição e planificação do programa	De que forma deve ser definido e planificado o novo programa de estimulação da consciência fonológica, segundo a perspetiva dos educadores de infância.	5	24	
6.3.1. Equipa de profissionais a planificar o programa	O programa ser planificado por uma equipa multidisciplinar (educador de infância e psicólogo), segundo a perspetiva dos educadores.	3	8	<i>“Porque eu sou educadora vou olhar com olhos de educadora, se eu tiver uma psicóloga que também participa neste projeto vai ter um olhar diferente e acho que aqui pode ser complementar.... Pode ser uma coisa... Porque às vezes é importante termos a participação de outros profissionais, mas os psicólogos são uma mais valia, o olhar de um psicólogo é sempre uma mais valia.” (I)</i>
6.3.2. Equipa de profissionais a implementar o programa	Profissional(ais) que deve(m) estar responsável(eis) por implementar este novo programa de estimulação da consciência fonológica, segundo a perspetiva dos educadores de infância.	4	7	<i>“E depois ser implementado, se calhar uma parte pela psicóloga, uma parte pela educadora, conforme a criança... poderia ser um trabalho de colaboração entre os técnicos.” (G)</i>

6.3.3.	Estratégias para a implementação do programa	Estratégias para implementar este novo programa de estimulação da consciência fonológica, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	2	9	<i>“Tem de ser muito com materiais manipuláveis, por exemplo as questões das rimas tem de haver imagens, tem de haver objetos que eles peguem e associem com a rima. Imagina uma palavra chave e as outras que rimam, ter uma imagem... Isto em relação às rimas.” (D)</i>
6.4.	Perceção das fraquezas	Perceção das fraquezas associadas à implementação de um programa de estimulação fonológica, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	4	9	
6.4.1.	Gestão de tempo	Fraquezas relacionadas com a gestão de tempo.	2	3	<i>“Dificuldade em encontrar tempos para trabalhar, principalmente individualmente ou em pequeno grupo.” (D)</i>
6.4.2.	Gestão dos recursos disponíveis	Fraquezas relacionadas com a gestão de recursos disponíveis.	2	3	<i>“Às vezes, não temos é muitos recursos para conseguir pôr em prática.” (G)</i>
6.4.3.	Crianças participantes	Fraquezas relacionadas com as crianças participantes da instituição	1	1	<i>“Sentimos que há miúdos que têm muita dificuldade em sentar-se.” (G)</i>

		onde o educador de infância se encontra.			
6.4.4.	Relação profissional-criança	Fraquezas relacionadas com a relação que o(s) profissional(ais) estabelece(m) com as crianças participantes.	1	1	<i>“Fraqueza é sempre a mesma, quem o estiver a aplicar se não estiver envolvido, se não estiver a apostar no programa, se não estiver também, para além, não são só os testes... vai também a empatia de quem estiver na prática desse programa com as crianças que tem à sua frente porque eles progridem mais ou menos conforme a empatia que têm com quem está a implementar as coisas, se não reagem e muito mal e não querem mesmo, recusam.” (T)</i>
6.5.	Perceção das forças	Perceção das forças associadas à implementação de um programa de estimulação fonológica, segundo a perspectiva dos educadores de infância.	3	13	
6.5.1.	Equipa de educadores	Forças no que concerne os educadores de infância, segundo os próprios.	3	4	<i>“Uma equipa recetiva, é uma força, com vontade de fazer melhor, não é? E também de aprender outras e outras...” (I)</i>

6.5.2. Equipa multidisciplinar	Forças no que concerne a equipa multidisciplinar, segundo os educadores de infância.	1	1	<i>“Mesmo esta complementaridade entre psicóloga e educadora seria uma mais valia e seria um dos pontos fortes este ponto colaborativo.” (D)</i>
6.5.3. Espaços disponíveis	Forças associadas aos espaços físicos da instituição em que o educador de infância se encontra.	1	1	<i>“Não, toda a equipa, alunos, funcionários, espaços também não.” (I) – Em sequência do que nomeia que não são fraqueza</i>
6.5.4. Estratégias utilizadas para a estimulação da consciência fonológica	Forças associadas ao ajustamento das práticas de estimulação da consciência fonológicas, segundo a perspetiva dos educadores de infância.	2	2	<i>“Também podemos ir percebendo quais são as estratégias mais eficazes.” (G)</i>
6.5.5. Crianças participantes	Forças associadas às crianças participantes da instituição em que o educador de infância se encontra.	3	5	<i>“Os grupos são uma força porque eles, e agora estou a generalizar, não quer dizer que de repente não haja um grupo que... São recetivas à presença, são recetivas a coisas novas, a pessoas novas. Facilmente se deixam encantar.” (I)</i>