



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VANESSA SOFIA DA ROIAS CORDEIRO

Relatório de Estágio

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR E
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:

A Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura

Realizado sob orientação científica de:

Prof.^a Doutora Maria da Graça Borges Castanho

Ponta Delgada, abril de 2014

VANESSA SOFIA DA ROIAS CORDEIRO

Relatório de Estágio

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR E

1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:

A Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura

Relatório de Estágio apresentado ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a Orientação Científica da Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho.

Ponta Delgada, abril de 2014

AGRADECIMENTOS

Na longa caminhada que me conduziu ao término desta etapa da minha formação, tive o prazer de contatar com algumas pessoas que com o seu saber, generosidade e amizade me ajudarão a caminhar de mãos dadas. Desta forma, não poderei deixar de agradecer a todos aqueles que, seja com uma simples vírgula, ponto final ou parágrafo escreveram e reescreveram direta ou indiretamente o meu percurso académico, do qual culminou neste livro.

Obrigada,

-Aos os meus pais, a quem dedico este trabalho. Mais do que a vida, devo-lhes o ser quem sou, os meus valores, a minha educação e o gosto pela aprendizagem.

-À minha orientadora de relatório de estágio, Prof.^a Doutora Graça Castanho, por me ter norteado e auxiliado no decurso da realização deste relatório, por todos os conhecimentos partilhados, pela sua constante preocupação em fornecer todos os instrumentos e metodologias necessárias e por ter incitado em mim a procura pela exigência em tudo o que realizava.

-À minha orientadora de estágio, Prof.^a Doutora Raquel Dinis, pela sua disponibilidade e dedicação no fornecimento de competências e saberes essenciais à minha futura prática profissional, assim como pelo esclarecimento de dúvidas.

-À Prof.^a Doutora Margarida Serpa, pelos conhecimentos desenvolvidos nas áreas de investigação e avaliação, aquando das unidades curriculares de Seminário I e II.

-Ao Prof. Doutor Emanuel Medeiros, por me ter tornado mais consciente sobre a importância da cidadania na Educação.

-À Cooperante, Professora Adriana Soares, por ser um exemplo e pela generosidade que demonstrou para connosco através da partilha dos seus conhecimentos e experiências.

-*À minha colega e amiga Mariana Simões*, por tudo o que partilhamos e sobretudo pela amizade e generosidade demonstradas aquando do nosso estágio académico.

-*Às crianças e alunos* com quem contactei em contexto de estágio, pela partilha de experiências, pelo carinho e por me ensinarem a ser uma melhor educadora e professora.

-*Ao Cristiano*, pelo seu apoio, amizade e amor que tanto me encorajaram nas horas mais difíceis.

-*A todos os entrevistados*, pela colaboração e tempo disponibilizado.

-*A Deus*, por me dar a conhecer a minha força interior que só é notada quando posta a prova pelos desafios da vida.

*Aos meus pais por me ensinarem que a
aprendizagem é o verdadeiro caminho para o
exercício da liberdade.*

RESUMO

O presente relatório reporta-se às práticas educativas, desenvolvidas no âmbito dos estágios profissionais, decorrentes das unidades curriculares de Prática Supervisionada I e II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento tem, portanto, como finalidade relatar, analisar e refletir sobre o trabalho concretizado no âmbito dos estágios já referidos, compondo o eixo principal da sua elaboração a temática da consciência fonológica, condição essencial para a promoção das competências linguísticas junto das crianças.

Freitas, Alves e Costa (2007) advogam que para aprender a ler é necessário saber que a língua é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades. É daí que surge o interesse de, neste estudo, analisarmos de que modo as tarefas de consciência fonológica implementadas aquando dos nossos estágios curriculares beneficiaram ou não o desempenho das crianças e alunos na leitura.

Demonstra a literatura da especialidade que fazer corresponder um som da fala a um grafema é uma tarefa que exige um elevado grau de complexidade, principalmente para a maioria das crianças que, à entrada da escola, ainda não consegue identificar e isolar conscientemente os sons da fala. Esta competência cognitiva envolve, portanto, a presença de um intermediário – o professor – que auxilia as crianças a dominar a complexidade da tarefa.

Considerando a relevância deste tema, propusemo-nos desenvolver um trabalho de natureza investigativa com os seguintes objetivos: Compreender as representações de educadores do Pré-Escolar e de professores do 1.º CEB relativamente ao domínio da leitura; Conhecer as conceções de educadores do Pré-Escolar e de professores do 1.º CEB no que concerne à relação entre a leitura e a consciência fonológica; e Perceber de que forma o treino da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura.

Os participantes do nosso estudo foram um grupo do Pré-Escolar do Infantário de Ponta Delgada, um grupo de três alunas com NEE do 1.º Ciclo da Escola Básica Integrada Padre Domingos da Silva Costa, localizada na freguesia de Livramento, e cinco educadoras (uma de apoio) e sete professores do 1.º Ciclo desta escola.

Permitiu-nos o aprofundamento desta temática concluir que os educadores do Pré-Escolar e os professores do 1.º Ciclo valorizam mais a decifração do código escrito em relação aos restantes objetivos e funções da leitura, atribuem como principais fatores

ligados à aprendizagem da leitura a motivação e a maturidade e servem-se mais dos materiais de apoio como estratégia de colmatação de dificuldades neste domínio.

Quanto à relação da consciência fonológica com a leitura tanto educadores como professores atentam ser fundamental o treino da consciência fonológica para a aquisição de competências ao nível da leitura. Dos níveis de consciência fonológica aqueles que parecem surtir um maior efeito para o fim que temos vindo a enunciar são os de consciência silábica e intrassilábica. Por outro lado, a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura parecem ser aspetos entendidos como mutuamente dependentes.

ABSTRACT

The present report relates to the educational practices developed within the internships, arising from the course units Prática Supervisionada I and II, integrated in the masters of Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. This document, therefore aims to describe, analyse and reflect on the work accomplished in the framework of the abovementioned internships, forming the main axis of its development the thematic of phonological awareness; an essential condition for the promotion of linguistic skills among children.

Freitas, Alves and Costa (2007) argue that to learn how to read, is necessary to know that the language is formed by minimal linguistic units - the sounds of speech - and that the characters of the alphabet represent, in writing, those units. Hence, the interest that in this study, we analyze in which way the phonological awareness tasks implemented during our curricular internships benefited, or not, the performance of children and students in reading.

The literature of this specialty demonstrates us that to match a speech sound to a grapheme is a task that requires a high degree of complexity, especially for most of the children that by the time they enter school still cannot consciously identify and isolate the sounds of speech . This cognitive competence, therefore involves the presence of an intermediary - the teacher - who helps the children to master the complexity of the task.

Considering the importance of this subject matter, we proposed to develop a work of investigative nature with the following objectives: Understanding the representations of the Preschool educators and teachers of the 1st BEC (Basic Education Cycle) associated to the field of reading; Knowing the conceptions of Preschool educators and 1st BEC teachers regarding the relation between reading and phonological awareness, and to perceive how does the training of phonological awareness affect on the reading apprenticeship.

The participants of our study were a group of Pre-School Nursery in Ponta Delgada; a group of three female students with SEN (Special Educational Needs) from the 1st Cycle of Padre Domingos da Silva Costa basic integrated school, located in the parish of Livramento, five female educators (one of support) and seven teachers from the 1st cycle of this school.

The deepening of this thematic allowed us to conclude that the Preschool educators and teachers of the 1st Cycle value more the deciphering of the written code in relation to the remaining objectives and functions of reading, assigning the

motivation and maturity as main factors related to the learning of reading, and serving themselves more of supporting materials as a strategy for solving the difficulties attached to this domain.

Regarding the relationship of the phonological awareness with reading, both educators and teachers reason the training of phonological awareness to acquire skills in reading to be fundamental. From the levels of phonological awareness, those that seem to bear a greater effect for the purpose which we have been stating, are the syllabic and inter-syllabic consciousness. On the other hand, the phonemic awareness of reading and the apprenticeship of reading seem to be aspects to be understood as mutually dependent.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: SER EDUCADOR E PROFESSOR DO 1.º CEB	4
Introdução	5
1.1 Documentos Orientadores da Ação Pedagógica	5
1.2 A Profissão de Educador e de Professor	17
1.3 Formação de professores e identidade profissional	19
Síntese	28
CAPÍTULO II: LEITURA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: QUE RELAÇÃO?	30
Introdução	31
2.1 A leitura	31
2.1.1 Modelos de leitura	35
2.1.2 Processos cognitivos implicados na leitura	36
2.1.3 Dificuldades de Aprendizagem na Leitura	42
2.2 A consciência fonológica	47
2.2.1 A aquisição fonológica	48
2.2.2 Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura: levantamento e análise de alguns estudos	50
2.2.3 Intervenção no domínio da consciência fonológica	53
Síntese	56
CAPÍTULO III: COMPONENTE INVESTIGATIVA	57
Introdução	58
3.1 O processo de investigação da ação: da recolha à análise dos dados	58
3.2 Contexto de Educação Pré-escolar	61
3.2.1 Caraterização da sala de atividades	62
3.2.2 Caraterização do grupo de crianças	63
3.2.3 Descrição e análise das intervenções pedagógicas no Pré-Escolar	66
Atividade 1 Jogo da Rima	66
Atividade 2 Sílabas Coloridas	68
Atividade 3 O Bingo dos Sons	71
3.3 Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	72
3.3.1 Caraterização da sala de aula	73
3.3.2 Caraterização da turma	74
3.3.3 Descrição e análise das intervenções pedagógicas no 1.º Ciclo com as alunas com NEE	75

Atividade 1 Construção do livro das Rimas	75
Atividade 2 Diário de um Descobridor de palavras	77
Atividade 3 ato/gato...	79
Atividade 4 A cobra e a vaca vão às compras	82
3.4 As representações de educadores e professores do 1.º Ciclo relativamente à leitura e à consciência fonológica	84
Síntese	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Etapas que caracterizam a intencionalidade do processo educativo segundo as OCEPE	7
Figura 2	Modelo interativo de leitura	36
Figura 3	Níveis dos processos psicológicos implicados na leitura	37

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Exemplos de estratégias a nível segmental	48
Tabela 2	Exemplos de estratégias a nível silábico	49
Tabela 3	Guião de entrevista	85

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Articulação da questão do estudo com os objetivos, as fontes de informação e as datas de recolha de dados	59
Quadro 2	Componentes discursivas da atividade <i>Jogo da Rima</i>	68
Quadro 3	Componentes discursivas da atividade <i>Sílabas Coloridas</i>	70
Quadro 4	Componentes discursivas da atividade <i>Bingo dos Sons</i>	72
Quadro 5	Componentes discursivas da atividade <i>Construção do Livro das Rimas</i>	76
Quadro 6	Componentes discursivas da atividade <i>Diário de um Descobridor de Palavras</i>	78
Quadro 7	Componentes discursivas da atividade <i>ato/gato...</i>	80
Quadro 8	Componentes discursivas da atividade <i>A cobra e a vaca vão às compras</i>	83
Quadro 9.1	Unidades de contexto da categoria Objetivos e funções da leitura	86
Quadro 9.2	Unidades de contexto da subcategoria Fatores ligados à aprendizagem da leitura	87
Quadro 9.3	Unidades de contexto da categoria Estratégias de promoção da leitura	88
Quadro 9.4	Unidades de contexto da categoria Dimensões da consciência fonológica	89
Quadro 9.5	Unidades de contexto da categoria Relação da leitura com a consciência fonológica	91
Quadro 9.6	Unidades de contexto da categoria Início da exploração da consciência fonológica	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1	Unidades de Registo da categoria Objetivos e funções da Leitura	86
Gráfico 1.2	Unidades de Registo da categoria Fatores ligados à aprendizagem leitura	87
Gráfico 1.3	Unidades de registo da categoria Estratégias de promoção da leitura	89
Gráfico 1.4	Unidades de registo da categoria Dimensões da consciência fonológica	90
Gráfico 1.5	Unidades de registo da categoria Relação da leitura com a consciência fonológica	91
Gráfico 1.6	Unidades de registo da categoria Início da exploração da consciência fonológica	92

ANEXOS

Anexo 1 – Planta da sala de atividades do Pré-Escolar

Anexo 2 – Planta da sala de aula do 1.º Ciclo

Anexo 3 – Exemplos de Unidades de Registo dos Educadores do Pré-Escolar

Anexo 4 – Exemplos de Unidades de Registo dos Professores do 1.º Ciclo

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio noticia o processo formativo realizado no pré-escolar e no primeiro ciclo, no âmbito das práticas educativas supervisionadas I e II e configura-se como uma componente determinante para a habilitação para a docência. Apesar da explanação descritiva e reflexiva sobre as dimensões mais relevantes desse mesmo processo, elegemos trabalhar de forma mais aprofundada a área do português, uma vez que se trata de uma área transversal ao currículo, alvo da nossa atenção em sede dos estágios realizados.

A interdisciplinaridade é uma palavra-chave na organização curricular e por essa razão a área do português, caracterizada pelo seu caráter transversal, foi-nos deveras útil na intercomunicação efetiva entre as disciplinas, enriquecendo as relações que as mesmas estabelecem entre si.

Sendo que o português tem muitos domínios passíveis de exploração, e como não nos foi possível abordar todos os domínios em pé de igualdade, decidimos abordar o domínio da consciência fonológica e sua relação com a apropriação da aprendizagem da leitura, tendo como fio condutor a seguinte pergunta de partida: “Será que o treino da consciência fonológica contribui para a aquisição/desenvolvimento de competências ao nível da leitura quer junto da criança pré-escolar quer junto do aluno do primeiro ciclo?”.

Para compreender e agir face a esta dúvida, foi necessária uma revisão de literatura acerca do assunto, da qual se destacam vários estudos de âmbito nacional e internacional, com vista à formação de bons leitores. Através destes, muitos autores concluem que a consciência fonológica, ou o conhecimento da estrutura sonora da linguagem, constitui uma chave crucial no desenvolvimento da leitura, indo ao encontro das ideias de Freitas, Alves e Costa (2007): “O código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada da escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala” (p. 7).

Verificamos também que várias pesquisas têm sido desenvolvidas para determinar o tipo de relação existente entre consciência fonémica e leitura. Por um lado, há quem defenda (Liberman, Shankweiler, Ficher e Carter, 1974) que a reflexão consciente sobre os segmentos fonéticos, por ser extremamente difícil para as crianças, deve surgir aquando da aprendizagem das correspondências grafo-fonológicas, e, por outro, existem autores (Lundberg, 1991) que evidenciam através dos seus estudos que o treino fonético tem, igualmente, resultados positivos ao nível da leitura.

Assim, o principal propósito deste trabalho é justamente tentar perceber se o desenvolvimento da consciência fonológica, nas suas diversas dimensões, poderá contribuir para a aprendizagem da leitura. Para tal, analisamos os relatos verbais das crianças do Pré-Escolar, das alunas com NEE do 1.º Ciclo, quando confrontadas com as nossas práticas de estágio e, também, de um grupo de educadores e professores do 1.º Ciclo.

No que concerne à estrutura e organização, este trabalho encontra-se dividido em três grandes capítulos: *Capítulo I - Ser Educador e Professor do 1.º CEB*, *Capítulo II - Leitura e Consciência Fonológica: Que Relação?* e *Capítulo III – Componente Investigativa*.

O *Capítulo I - Ser Educador e Professor do 1.º CEB* é constituído por três partes. A primeira refere-se em particular aos principais documentos oficiais que comandam as práticas educativas destas duas primeiras etapas educativas; a segunda apresenta uma breve reflexão sobre as evoluções metodológicas e educativas que as profissões de educador e professor do 1.º ciclo têm sofrido ao longo dos anos; e a terceira visa esclarecer o perfil que os educadores e os professores do 1.º Ciclo devem possuir, bem como sobre a formação que estes docentes devem desenvolver, com principal destaque para a formação inicial e a formação contínua.

O *Capítulo II - Leitura e Consciência Fonológica: Que Relação?* explora a temática de aprofundamento deste relatório com base na literatura da especialidade e está dividido em duas partes: leitura e consciência fonológica. Na primeira parte falamos dos modelos de leitura, dos processos cognitivos implicados na leitura e das necessidades educativas especiais permanentes, mais especificamente das dificuldades de aprendizagem na leitura. Na segunda parte abordamos a aquisição da consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem da leitura, assim como esclarecemos algumas questões relativas à intervenção neste domínio.

O *Capítulo III – Componente Investigativa* abrange quatro partes. Na primeira parte esclarecemos a metodologia aplicada a este estudo e as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas. De seguida, contextualizamos primeiro as nossas práticas de estágio no Pré-Escolar e depois no 1.º Ciclo, através da caracterização do meio, da sala de atividades/aula e das crianças/alunos, bem como descrevemos e analisamos as atividades para cada um dos níveis de ensino. Posto isto, apresentamos o sistema de categorias formulado através das entrevistas feitas a educadores e professores do 1.º Ciclo e sua respetiva análise.

A última componente deste trabalho é caracterizada pelas considerações finais, onde podemos ver esclarecidas as conclusões tiradas para cada um dos objetivos pré-estabelecidos. De seguida, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

Importa acrescentar que este trabalho está organizado segundo as normas da APA (American Psychological Association), nomeadamente para as citações e referências bibliográficas e o seu texto já se encontra redigido em conformidade com as normas do novo acordo ortográfico.

CAPÍTULO I:
SER EDUCADOR E PROFESSOR DO 1.º CEB

Quando vejo uma criança, ela me inspira dois sentimentos: ternura pelo que ela é, respeito pelo que poderá ser” (Piaget cit in Silveira, p. 99)

Introdução

No presente capítulo o leitor terá a oportunidade de tomar conhecimento das linhas orientadoras da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como das características que acompanham os profissionais de docência destes níveis de escolaridade a partir dos principais documentos oficiais, bem como dos estudos realizados nestas áreas do saber.

Numa segunda parte, efetuamos um breve enquadramento geral das evoluções metodológicas e educativas que a profissão docente tem sofrido ao longo dos últimos anos, enfatizando as implicações que as mesmas têm tido na interação entre aluno-professor na sala-de-aula, bem como no papel do professor enquanto agente educacional e interventivo na comunidade.

Numa terceira e última parte, destaca-se a formação de professores, mais especificamente a formação inicial e contínua e a construção da identidade profissional docente. Acerca desta última, destacamos o confronto entre a relevância do conhecimento teórico e o do saber que se produz a partir da experiência na escola com as crianças e alunos.

1.1 Documentos Orientadores da Ação Pedagógica

Como forma de esclarecimento das normas sob as quais os educadores e professores do 1.º ciclo sustentam a sua ação educativa passaremos uma revisão sobre os principais documentos orientadores dos dois primeiros níveis de ensino:

- As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar;
- A Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- As Metas de Aprendizagem e Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- O Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores.

Refletindo em primeiro lugar sobre a educação pré-escolar, conhecida como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, esta deverá contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso

das aprendizagens, sendo apontada como um possível local de insucesso escolar precoce em que algumas crianças subentendem que não são tão capazes como as outras. Assim, as Orientações Curriculares sugerem-nos uma pedagogia estruturada, mesmo que esta implique uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo, portanto, que o educador planifique o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos nas crianças (Ministério da Educação, 1997).

Ainda, analisando o mesmo documento, podemos verificar que este tem como princípio geral a inserção plena da criança na sociedade como ser autónomo e livre. Neste seguimento, temos como principais objetivos para a sua concretização: “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” e “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (p. 20).

Neste sentido, constatamos que a Educação para a Cidadania assume uma particular importância, sendo vista como um contexto da vida democrática em que as crianças participam, contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas.

Por sua vez, é também objetivo da educação pré-escolar “Proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva” (p.20), querendo com isto dizer que o ambiente educativo onde a criança se acolhe será determinante para o seu bem-estar e segurança, ou seja, para as suas necessidades básicas, psicológicas e físicas. É caso para acrescentar que a escola deve, também, educar para a saúde, componente integrante de todo o cidadão.

Por conseguinte, tendo em vista o princípio geral acima enunciado, não esqueçamos que existem outras formas de o desenvolver, designadamente através dos seguintes objetivos:

1. desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação e de sensibilização estética e de compreensão do mundo
2. despertar a curiosidade e o espírito crítico
3. incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (pp. 21-22)

Falaremos, respetivamente destes três pontos acima enunciados. Relativamente ao primeiro, é contemplado nas áreas de Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. A Expressão e Comunicação, por procurar desenvolver a sensibilidade estética

e a obtenção de informação, constitui-se como uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo. Por seu turno, o Conhecimento do Mundo articula-se com as outras duas, uma vez que “(...) é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o “mundo” social e físico” (Ministério da Educação, 1997, p.21).

Direcionando agora a nossa atenção para o segundo objetivo, “o despertar a curiosidade e o espírito crítico”, se perfaz nas várias áreas de conteúdo que se procuram articuladas de uma forma global.

Por fim, no que respeita ao último objetivo, ressalvemos a importância dos pais e da família como principais responsáveis pela educação da criança, sendo assim do interesse da educação pré-escolar querer-se relacionada com as famílias dos educandos, até porque é a partir destas que o educador terá em conta a(s) cultura(s) que as crianças são oriundas, o que o auxiliará na mediação entre a cultura de origem e a cultura de chegada. É, também, através das famílias que o educador irá encontrar respostas mais adequadas às características do seu grupo de trabalho.

Importa referir, que não só de família interrelaciona-se a escola, o meio social em que a criança vive também irá determinar a sua educação, beneficiando a potencialização dos recursos da comunidade para a educação das crianças e jovens. Assim, numa perspetiva curricular destas orientações, tanto os pais como a comunidade têm influência na educação das crianças e consequências frutíferas no que diz respeito à delineação da ação docente.

Ainda, segundo as OCEPE, “A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (p. 25):

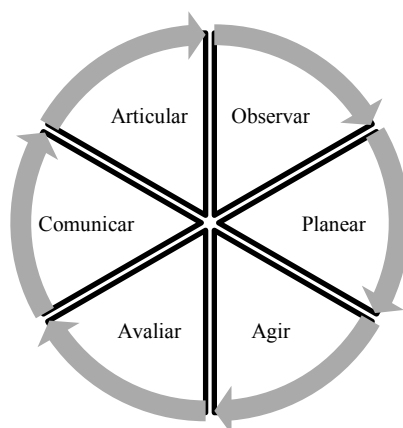


Figura 1 – Etapas que caracterizam a intencionalidade do processo educativo segundo as OCEPE

Seguindo a ótica do mesmo documento, a observação constitui a base do planeamento e da avaliação. É através dela que o educador é capaz de recolher informações sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças vivem, condição necessária à diferenciação pedagógica que parte do que a criança já sabe para posteriormente alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.

Quanto à planificação, esta é vista como uma condição necessária à criação de um ambiente estimulante de desenvolvimento que promova aprendizagens significativas e diversificadas, contribuindo assim para uma maior igualdade de oportunidades.

Por sua vez, agir não é mais do que a concretização da ação, tirando partido, claro, das propostas sugeridas pelas próprias crianças, das situações do diário escolar e das oportunidades imprevistas. A presença da comunidade é bem-vinda, na medida em que através dela as crianças poderão alargar o seu campo de interações.

Avaliar “(...) implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 27). A reflexão do educador, sustentada nos dados que vai observando a partir da prática, constitui-se como um suporte ao planeamento.

Finalizando, na fase da articulação, o educador tem como função promover a continuidade educativa da criança num processo marcado pela entrada para o primeiro ciclo e proporcionar as condições necessárias ao sucesso da criança nesta fase seguinte, competindo-lhe colaborar com os pais e articular com o professor do 1.º ciclo, de modo a facilitar a adaptação da criança à escolaridade obrigatória.

Ainda a propósito do mesmo documento, vemos esclarecidas as áreas de conteúdo e domínios que constituem os principais suportes gerais a considerar no planeamento e avaliação da aprendizagem, designadamente: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação (domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática) e a área do Conhecimento do Mundo.

Como é possível denotar, algumas destas áreas já foram referenciadas anteriormente, cabendo-nos, neste preciso momento, explicitar, ainda que em traços gerais, cada uma delas.

Neste seguimento, a área de Formação Pessoal e Social, caracterizada pela sua transversalidade sobre todas as componentes curriculares, favorece “(...) a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (p.

51). A importância dada a esta área decorre da perspectiva de que o ser humano se constrói em interação com os outros. É neste contexto que a educação pré-escolar tem um papel preponderante, uma vez que irá permitir à criança interagir com adultos e crianças que têm, possivelmente, valores diferentes daqueles do seu meio de origem. Ao educador, cabe, portanto, a função de “(...) fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença” (p. 54).

A área de Expressão e Comunicação subdivide-se em diferentes domínios: domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática.

Começando pela expressão motora, na educação pré-escolar deve ser trabalhada proporcionando às crianças “(...) ocasiões de exercício de motricidade global e também fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo” (p. 58). No que se refere à motricidade fina, esta insere-se, de igual modo, no quotidiano do jardim-de-infância através da manipulação de objetos, provindos da própria sala ou do espaço exterior. A expressão motora liga-se a outras áreas e domínios, nomeadamente ao domínio da linguagem quando se solicita, por exemplo, a identificação e a nomeação das diferentes partes do corpo.

A expressão dramática, entendida como “(...) um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outros(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p. 59) relaciona-se fortemente com a expressão e comunicação. Expressão e comunicação essa que se concretiza nas atividades de faz-de-conta (através do corpo, da voz e/ou da manipulação de objetos), proporcionando ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal e de criação de pequenos diálogos e histórias.

A expressão plástica relaciona-se com a expressão motora, pois implica um controlo da motricidade fina, que trabalhada ou não aquando da chegada à educação pré-escolar, deve ser desenvolvida a partir da situação em que as crianças se encontram. As atividades de expressão plástica podem ser da iniciativa da criança ou propostas pelo educador, espontâneas ou educativas “(...) quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado” (p. 61).

A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos (intensidade, altura, timbre) e está intimamente ligada à educação musical que se

desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.

No que diz respeito especificamente a cantar, as letras das canções permitem desenvolver aspetos importantes da linguagem, designadamente, compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, como o próprio nome indica, releva tanto as componentes da oralidade, como também as da leitura e da escrita, que há bem pouco tempo só tinham lugar no 1.º Ciclo. Deste modo, assumindo uma reflexão mais detalhada quanto à familiarização das crianças com o código escrito, as OCEPE preconizam que a criança deve ter a oportunidade de imitar a leitura e a escrita do quotidiano (através de folhas, cadernos, agendas, listas telefónicas ou jornais), partindo da atitude do educador valorizar e incentivar estas tentativas, pois “(...) as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando cada vez mais próximas do modelo, podendo notar-se as tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas” (p. 69).

O livro constitui um elemento fundamental do contato da criança com a escrita e por isso a sua escolha deve obedecer a determinados critérios de estética literária e plástica. Por outro lado, o modo como o educador lê e se relaciona com a escrita constituem as principais referências motivacionais de como e para que se deve ler. Deste modo, ao ler uma história, o educador pode partilhar as suas estratégias de leitura que podem ser utilizadas pelas crianças na descrição e interpretação de imagens de um livro, na criação de pequenas legendas e na organização de sequências de acontecimentos.

O último domínio desta área é o da matemática, que se constrói a partir das vivências do dia-a-dia: no tempo, através da noção dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia; no espaço, pela exploração das propriedades e relações dos materiais usados na sala; nos jogos, sendo os mais comuns os cubos e os legos; nas atividades livres, nomeadamente na loja, onde se pode compreender o funcionamento de balanças e o valor do dinheiro e, nas situações problemáticas procedentes da realidade em contexto do Pré-escolar.

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo “(...) enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê” (p. 79). Esta manifesta busca de compreensão do mundo pelas crianças deverá ser fomentada e

alargada na Educação Pré-Escolar, através do contato com novas situações relacionadas com a experiência imediata.

Passando a nossa análise para as metas finais da educação pré-escolar, estas contribuem para o desenvolvimento das condições necessárias ao sucesso escolar indicadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facilitando aos educadores de infância estratégias e modos de progressão destas aprendizagens, antes de as crianças ingressarem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mas não se interprete que a não consecução destas metas é impeditiva à entrada no 1.º Ciclo, estas poderão sim constituir-se como um instrumento facilitador de diálogos entre educadores e professores, nomeadamente para aqueles que recebem o primeiro ano, a quem competirá dar continuidade às aprendizagens que por qualquer razão ainda não foram cumpridas.

Ainda, as metas curriculares para o Pré-Escolar podem esclarecer o diálogo com os pais/encarregados de educação acerca do conjunto de aprendizagens que são importantes para o progresso escolar dos seus educandos, fazendo-os compreender melhor o que as crianças aprendem e o que devem saber no final da educação pré-escolar.

Baseando-se nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, as metas de aprendizagem estão globalmente estruturadas por áreas de conteúdo: as áreas de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Matemática, Conhecimento do Mundo e Tecnologias de Informação e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Saliente-se a importância de procurar uma construção articulada do saber, não esquecendo que todas as áreas deverão ser abordadas de uma forma integrada e globalizante.

Começando pela área de Formação Pessoal e Social, esta tem como finalidade a plena inserção da criança como ser autónomo, livre e solidário, reforçando desta forma a qualidade de experiência de vida em grupo que é proporcionada no jardim-de-infância. Nesta área podemos encontrar metas relacionadas com a identidade/autoestima; independência/autonomia; cooperação; convivência democrática/cidadania e solidariedade / respeito pela diferença.

Na área de Expressão e Comunicação, são apresentadas no domínio das expressões artísticas diferentes vertentes (a plástica, a musical, a dramática e a dança) que compreendem o desenvolvimento das competências de: apropriação das linguagens elementares das artes; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;

desenvolvimento da criatividade e, compreensão das artes no contexto. No que diz respeito ao domínio da expressão motora, são especificadas as metas que correspondem ao que se pretende para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de dar progressão, articulação e continuidade à etapa educativa que sucede a Educação Pré-Escolar.

Na área da Matemática as metas preconizadas salientam a importância de trabalhar esta área nas brincadeiras das crianças,

(...) cabendo ao educador um papel crucial, nomeadamente: no questionamento que promove; no incentivo à resolução de problemas e encorajamento à sua persistência; no proporcionar acesso a livros de histórias com números e padrões; no propor tarefas de natureza investigativa, na organização de jogos com regras, no combinar experiências formais e informais utilizando a linguagem própria da matemática (ME, p.1/4)

Assim, as metas de aprendizagem para o Pré-Escolar preconizam que o trabalho nesta área deverá ser construído através das situações do dia-a-dia de uma sala do Pré-Escolar, com o objetivo de as crianças à entrada do 1.º Ciclo possuírem um conjunto de capacidades transversais, em especial a resolução de problemas.

A área do Conhecimento do Mundo, tal como o Estudo do Meio do 1.º Ciclo incorpora de forma integrada as diferentes áreas científicas, designadamente, as ciências naturais, a geografia e a história. No que se refere a esta primeira etapa, importa desenvolver na criança competências essenciais para a estruturação do pensamento científico, designadamente aquelas preconizadas nas metas de aprendizagem: compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia.

As metas respetivas à área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) abarcam quatro domínios: a informação (capacidade de procurar e tratar informação); a comunicação (capacidade de comunicar, interagir e colaborar usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede); a produção (capacidade de sistematizar conhecimento e desenvolver produtos e práticas inovadores) e, a segurança (respeito pelas normas de segurança dos recursos digitais).

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos, dos quais se sobressaem: a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita. Assim sendo, nesta área podemos encontrar os seguintes domínios: conhecimento das convenções gráficas e compreensão de discursos orais e interação verbal, consciência fonológica e reconhecimento e escrita de palavras. No que se refere ao domínio da consciência fonológica, inclui metas

relacionadas com a produção de rimas e aliterações; a segmentação silábica; a reconstrução de palavras por agregação de sílabas; a reconstrução de sílabas por agregação de fonemas; a identificação de palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba; a supressão ou a adição de sílabas a palavras e, a segmentação e contagem de palavras em frases.

Reportando-nos agora ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Lei de Bases do Sistema Educativo promulga no seu artigo sétimo o carácter universal, obrigatório e gratuito deste nível de ensino, definindo como um dos objetivos “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...)” (p. 5126).

Assim, de acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o desenvolvimento da educação, ao longo das idades compreendidas neste nível de ensino, deverá contemplar experiências de aprendizagem ativas, mobilizando a inteligência para projetos decorrentes do quotidiano dos alunos e para atividades exploratórias; significativas, relacionando-se com as vivências dos alunos, com os seus interesses e reais necessidades; diversificadas, envolvendo a variação de materiais, técnicas e processos que permitam a pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados e, socializadoras, garantindo a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento de conceções científicas.

Importa referir que para a concretização dos princípios acima referenciados o professor terá de obedecer a um conjunto de valores morais, de entre eles:

(...) o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento (ME, 2004, p. 24)

Resta lembrar que, neste contexto, avaliação terá de centra-se na evolução do percurso escolar do aluno (das suas múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas), mediante o diálogo e a tomada de consciência entre o mesmo e o professor. Esta tomada de consciência requer a construção e a utilização de instrumentos de registo sistemático e partilhado que permitirão uma gestão regulada das aprendizagens dos alunos e dos processos de ensino que o professor deverá utilizar e corrigir para o bom êxito da cooperação, indispensável ao sucesso escolar.

Ao nível da expressão e educação físico-motora os professores encontram no programa as principais competências psico-motoras em oito áreas específicas que convém enunciar: perícia e manipulação (1.º e 2.º anos); deslocamentos e equilíbrios (1.º e 2.º anos); ginástica (3.º e 4.º anos); jogos (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos); patinagem (3.º e 4.º anos); atividades rítmicas expressivas (dança) (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos); percursos na natureza (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) e, natação (de carácter opcional). Algumas destas, designadamente as de perícia e manipulação e deslocamentos e equilíbrios, desenvolvem competências motoras fundamentais que permitem à criança melhorar as suas qualidades perceptivomotoras, fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas, iniciadas nos anos seguintes.

A expressão e educação musical privilegia a experimentação e o domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz, ampliando as vivências sonoro-musicais das crianças; a participação em projetos individuais ou em grupo que permitam à criança desenvolver capacidades expressivas e criativas e, o contato com as atividades musicais da região e com o repertório musical nacional, como forma de construção de identidade cultural.

Na expressão e educação dramática destacam-se as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço e dos objetos e as de situações imaginárias, bem como os jogos dramáticos. Ainda, realça-se a importância de tirar partido da espontaneidade natural das crianças, sendo de evitar “(...) a memorização de textos desajustados ao seu nível etário, a excessiva repetição e ensaio em função de representações ou o desenvolvimento de gestos e posturas estereotipadas (p. 77).

Na expressão plástica são apresentadas várias técnicas de manipulação e exploração de diferentes materiais nas modalidades de modelagem, desenho, pintura, entre outras, cumprindo ao professor a função de sugerir e aprofundar a capacidade para os alunos se exprimirem.

A área do Estudo do Meio visa aprofundar o conhecimento da natureza e da sociedade através de situações diversificadas de aprendizagem que envolvam, nomeadamente, o confronto com os problemas concretos da sociedade e a realização de pequenas investigações, cabendo ao professor orientar o processo e fornecer aos alunos os instrumentos e as técnicas adequadas à construção de um conhecimento científico estruturado.

A área da Matemática sofreu algumas alterações a abril de 2012, sendo que neste novo programa destacam-se três finalidades: a estruturação do pensamento (a aquisição

e hierarquização de conceitos matemáticos, o estudo sistemático das suas propriedades e a argumentação clara e concisa); a análise do mundo natural (a compreensão adequada dos fenómenos do mundo que nos rodeia) e, a interpretação da sociedade (a análise e compreensão do funcionamento da sociedade). Todavia, para que estas finalidades sejam atingidas os alunos do 1.º Ciclo terão de apreender adequadamente métodos próprios da matemática em números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados.

A área do Português sofreu alterações profundas a março de 2009. O novo programa tem em conta a progressão dos sucessivos estádios de aprendizagem que a passagem do 1.º Ciclo evidencia. Sobre os diversos anos de escolaridade são explicitadas diversas competências específicas: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. No que diz respeito ao plano fonológico, este está enquadrado no conhecimento explícito da língua.

Faz ainda parte dos programas do 1.º Ciclo o Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, no qual são referenciados os princípios onde é possível enquadrar esta disciplina nos sistemas educativos, nomeadamente, “A liberdade dos encarregados de educação escolherem o género de educação a dar aos filhos (...)” (p. 15).

Para o mesmo documento fazem parte diversas competências específicas, que devem ser trabalhadas gradualmente nos diversos níveis de ensino, são elas: cultura e visão cristã; ética e moral; religião e experiência religiosa; cultura bíblica e, património e arte cristã.

Este documento para além de explicitar as várias áreas do 1.º Ciclo também tem como função esclarecer os objetivos principais de cada área, especificando o que se pretende em cada domínio delineado nos programas das mesmas. Trata-se assim de uma orientação para a função avaliativa dos alunos, tal como o mesmo documento designado para a Educação Pré-Escolar.

Em substituição às metas de aprendizagem para o primeiro ciclo surgiram as novas metas curriculares, revistas em 2009, na sequência da revogação do Currículo Nacional de Educação Básica. De entre as várias áreas curriculares, a área do Português e da Matemática parecem ter maior enfoque, visto que lhes são atribuídas um maior número de metas. Relativamente à área do Português, além dos domínios da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática, foi introduzida uma nova componente, a da educação literária, reforçando a história da língua a nível das tradições e do património nacional e cultural.

Ainda no mesmo documento, evidencia-se que nesta etapa está em desenvolvimento “(...) o domínio das relações essenciais entre os sistema fonológico e ortográfico, bem como o estabelecimento de traços distintivos entre a língua falada e a língua escrita” (p. 23). No que diz respeito às metas do plano fonológico, inseridas no conhecimento explícito da língua, destacamos: identificar rimas, segmentar e reconstruir a cadeia fónica e distinguir sons. Assim sendo, podemos concluir que também neste contexto deve ser promovida a sensibilidade aos aspetos fónicos da língua nas suas diversas vertentes (silábica, intrassilábica e fonémica). E foi tentando corresponder ao estipulado nas metas de aprendizagem para o Pré-Escolar e nas novas metas curriculares para o 1.º Ciclo que, aprofundamos, neste relatório, uma das dimensões que mais tem influenciado a aprendizagem e/ou aprofundamento da competência leitora: a *consciência fonológica*.

Até agora temos vindo a descrever variados documentos curriculares de carácter prescritivo e universal, no entanto, a Lei de Bases do Sistema Educativo promulga a criação de um currículo nacional adaptado às condições e necessidades regionais, daí que surge o Currículo Regional de Educação Básica (CREB). A primeira referência a este documento surgiu através do decreto legislativo regional n.º 15/2001/A que define o currículo regional como “(...) o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores, reconhecendo o grau de especificidade de determinadas características desta região insular” (p. 4790).

Neste sentido, com este referencial pretende-se:

1. Promover, no essencial, as aprendizagens prescritas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico;
2. Facilitar, quando oportuno, a realização dessas aprendizagens de forma adaptada à realidade regional, tornando-as mais significativas;
3. Enquadrar a generalidade das decisões de política curricular tomadas na Região Autónoma dos Açores, designadamente as que dizem respeito ao elenco de áreas curriculares e disciplinas, às respetivas cargas horárias e regimes de docência (CREB, 2011 p. 6)

Para além do CREB, a Região Autónoma dos Açores também criou um referencial próprio na área de Formação Pessoal e Social do Pré-Escolar e na área curricular não disciplinar de Cidadania do 1.º Ciclo, sendo construído com o objetivo de “(...) proporcionar, no futuro, a operacionalização das competências-chave e dos temas transversais globais e da açorianidade relativos à Área do Desenvolvimento Pessoal e

Social” (p.4). Este documento informa dez dimensões consideradas como prioritárias ao longo do percurso entre o Pré-Escolar e o 9.º ano de escolaridade, que se passam a identificar: a pessoa como agente ético-moral; a educação para os direitos humanos; a educação para a saúde; a educação ambiental; a educação para a segurança; a educação para o consumo; a educação para a sociedade de informação; a educação para a preservação do património histórico-cultural; a educação para o empreendedorismo e, as questões éticas da atualidade.

1.2 A Profissão de Educador e de Professor

Como abertura ao tópico deste capítulo achamos por bem recordar, em primeiro lugar, a educação de ontem e de hoje, na qual enfatizaremos a relação entre professor-aluno. Nesta linha de atuação, notamos que, no final do século XIX, a atividade de sala de aula consistia num jogo de recitação e, clarificando o caro leitor, queremos com isto dizer que os alunos e o professor seguiam um exercício de pergunta-resposta e, neste jogo de quase de um concurso de televisão o aluno respondia factualmente e quase à “velocidade de uma metralhadora”, tornando a sua relação com o professor excessivamente mecânica. Este processo parecia favorecer a aprendizagem de cor mas quanto à reflexão, esta era rara ou quase inexistente, quase tudo o que era dito na sala de aula era efetivado pelos professores, a maior parte do que era dito era elaborado sob a forma de perguntas e quase todas as perguntas eram construídas em moldes fechados e, portanto, o que era dito pelos alunos consistia quase exclusivamente em respostas curtas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Felizmente, alguns teóricos educacionais como John Dewey tiveram uma longa e significativa influência na prática real da educação e puseram em causa estes pressupostos tradicionais. O que este pedagogo na sua verdadeira essência advogava era dar a possibilidade de proporcionar às crianças uma experiência cuidadosamente orientada, disposta de acordo com os seus interesses e capacidades. A mente da criança passava a ser vista não como um recipiente vazio, à espera de ser “recheado” de conhecimento, mas como algo que cresce e que, conseqüentemente, se encontra num permanente estado de mudança (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Porém, não se julgue que esta discussão sobre o papel da educação na vida das crianças e jovens se encontra algo distante da realidade em que vivemos. Na verdade, mesmo nos dias de hoje é possível verificar que em algumas escolas ainda está difundida a visão unilateral da educação, “A maior parte dos profissionais mobiliza o

conhecimento sem desvendar os seus mistérios (...)” (Labaree, 2000 cit. in Nóvoa, 2002, p. 28). Mais recentemente, recordamos através de Silva (2000) a crítica que Paulo Freire estabeleceu na sua obra *Pedagogia do Oprimido* relativamente ao currículo tradicional, caracterizando-o como sintetizado no conceito de “educação bancária”, em que o educador e o professor exercem sempre um papel ativo, enquanto que a criança está limitada a uma receção passiva.

Como alternativa, Freire apresenta-nos o conceito da “educação problematizadora” que visa substituir a típica “educação bancária”. Na base desta nova conceção existe uma clara distinção entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, “O acto de conhecer envolve fundamentalmente o “tornar presente” o mundo para a consciência”, envolvendo, portanto, intercomunicação sendo “(...) através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível” (Silva, 2000, p. 61).

Nesta ótica, Freire concebe o ato pedagógico como um ato dialógico, contrariando a já anteriormente mencionada visão unilateral do ensino. Os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato do conhecimento, sendo o mundo o objeto a ser conhecido e não simplesmente “comunicado”. Clarificando, não se trata de conhecer o mundo, mas sim de promover, dialogicamente, um conhecimento do mundo.

Graças a este e a outros estudiosos, os professores têm vindo a ter uma presença cada vez mais ativa no terreno educacional, aperfeiçoando os instrumentos e as técnicas pedagógicas, introduzindo novos métodos de ensino e ampliando os currículos escolares. E na sua relação com o aluno o professor deixa de estar no centro de uma rede central de comunicações,

(...) transforma-se numa espécie de contramestre, num chefe de operações que não deixa de ser solicitado para encorajar um, dar explicação a outro, verificar a resposta de um terceiro, fazer um quarto trabalhar, ajudar um quinto a prosseguir a tarefa, chamar a atenção a um sexto (Perrenoud, 1993, p. 62)

Sublinhe-se, ainda, que os professores hoje são vistos como: “(...) funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais que são portadores” (p. 14) (Nóvoa, 1991). Deste modo, para que esta reivindicação social docente seja realmente efetivada, o autor supracitado sugere-nos dois argumentos de defesa: o carácter especializado da ação educativa e a realização de um trabalho da mais

relevância social. E é através destes argumentos que é possível assegurar a reprodução de normas e valores próprios da profissão docente que estão na verdadeira origem da “*formação específica especializada e longa*” (p.15).

Assim, no quadro das mudanças que estamos a viver, Roldão (1999) realça que os professores terão de assumir uma ação mais esclarecida, interveniente e informada (mais informada, uma vez que se espera que sejam eles os detentores dos saberes específicos da profissão), cabendo-lhes, portanto, uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo.

As conceções de avaliação também se perspetivam de forma diferente e a escola, como lugar privilegiado de educação, é responsável por solucionar condições que permitam ao indivíduo atingir o seu mais alto nível de rendimento. Cabe-lhe, então, interrogar-se acerca dos saberes indispensáveis ao exercício da futura atividade profissional do aluno, e sobre a melhor forma de transmitir e avaliar a eficácia desses saberes, enquadrando-os numa sociedade “conciliadora da diversidade com a individualidade” (Alves, 2002, p. 138), onde o conhecimento se constrói com base numa pedagogia da autonomia, isto é, nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento da competência do aluno.

Neste contexto, dever-se-á orientar o aluno no sentido deste desempenhar um papel mais ativo e autónomo na avaliação da sua aprendizagem e, para tal, a avaliação quer-se “coerente com currículos flexíveis” (Alves, 2001, p. 139 cit. in Alves, 2002). As inovações introduzidas pelos programas atuais também corroboram com a avaliação centrada nos processos de aprendizagem, e a este novo sistema de avaliação dos alunos, caracterizado como formativo e positivo, são consideradas tanto as prestações cognitivas como as afetivas.

1.3 Formação de professores e identidade profissional

Na perspetiva de Nóvoa (1992), a formação de professores “(...) define e transmite os limites permissíveis nos quais o ensino e os estilos de raciocínio e acção que importa incorporar na prática pedagógica devem ter lugar” (p. 20).

A este propósito, Marcelo (1991) citado por Braga (2001) afirma que tanto os professores que se estão a formar como aqueles que já estão em exercício valorizam, sobretudo, o saber em experiência em detrimento dos conhecimentos teóricos. Por sua vez, Braga (2001) reforça a ideia do saber abstrato em união com o saber concreto

quando afirma que “(...) as experiências não se desenvolvem no vazio, antes adquirem sentido através de estruturas conceituais que os indivíduos possuem” (p. 61).

Em contrapartida, Perrenoud (1993) estabelece uma crítica ao estado adjetivando-o como “(...) ultrapassado da prática, ou em vias de o ser” (p. 143) e, neste sentido, advoga ser insensato formar professores com os propósitos reivindicados pelo mesmo. Em contrapartida, acresce ser, igualmente, imprudente atribuir aos professores uma formação tão futurista que os coloque numa situação delicada aquando da sua entrada num estabelecimento de ensino.

Assim, propõem-nos que cada escola enquanto instituição de formação analise estrategicamente a evolução dos sistemas escolares na qual trabalha, definindo a etapa seguinte do processo de profissionalização e permitindo que os novos professores sejam os agentes ativos de mudança. No entanto, que esta análise não seja nem demasiado tímida, de forma a deixar escapar uma ocasião de fazer progredir a profissionalização, nem demasiado otimista, de forma a causar regressões enormes, sob pressão do corpo docente em funções.

A verdade é que, segundo o autor referenciado anteriormente, em poucos anos a formação inicial não conseguiria desenvolver todos os domínios exigidos a um verdadeiro profissional. É, portanto, necessário limitar-nos ao essencial. E o essencial é romper com a lógica tradicional das escolas normais, “(...) deixar de interiorizar modelos didáticos ortodoxos para desenvolver mais a capacidade de se adaptar ou de inventar sequências didáticas e estratégias de ensino à medida das necessidades” (p. 148). Zabalza (1994) caracteriza esta articulação das exigências dos programas oficiais com as necessidades dos alunos como um dilema, parecendo claro para este autor que as decisões práticas dos professores pouco se ajustam à estrutura formal e simples que os modelos cognitivos descrevem, bem como às representações dos próprios professores implícitas em estudos descontextualizados.

No quadro destas ideias, não se quer afirmar a formação num quadro acima de tudo concetual ou metodológico, torna-se claro que o professor principiante deve dominar suficientemente os gestos profissionais para que possa se sentir à vontade numa sala de aula. Ninguém aprende, efetivamente a nadar pelos livros.

Mas podemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa de nadar e uma só, e uma outra que prepare a pessoa a sentir-se bem dentro de água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos, a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar” (p. 148)

E é com base no acima transcrito que não podemos esquecer que o professor também é pessoa e que no cerne do seu processo identitário profissional docente produz no mais íntimo a sua maneira de ser professor.

Cada um tem claramente o seu próprio método de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os seus próprios métodos pedagógicos, o que constitui a sua segunda pele profissional, designada por identidade. Por seu turno, a “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1995, p. 16). Nesta linha de ideias, podemos concluir que a profissionalização do ensino passa, também, por este saber experimental e, corroborando com esta ideia, Courtois e Pineau (1991) citados por Nóvoa (1995) acreditam ser fundamental os professores se apropriarem dos saberes que são portadores e o que os trabalham do ponto de vista teórico e conceptual. A reforçar esta ideia Nóvoa (1995) afirma mesmo que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Assim, o professor encara o processo de construção e apropriação do conhecimento como algo individual (numa perspectiva Piagetiana) sem descurar a componente social e situada da aprendizagem (numa perspectiva Vygotskiana). No domínio da interação interpessoal com os alunos “(...) o professor ou o estagiário deve aprender a ouvi-los, a encorajá-los, a dar valor às suas opiniões, de forma a que eles desenvolvam uma imagem auto-positiva de si mesmos (...)” (Griffey e Podemsky, 1990 cit. in Jacinto, 2003, p.59). E é ao refletir sobre o que faz com os alunos que o professor toma consciência da sua prática, revelando flexibilidade mental e de ação, capacidade de interpretação, análise e criatividade.

Neste sentido, Morais (1995) atesta que os professores aprendem muito particularmente pelo contexto, logo a escola não constitui apenas o local de trabalho onde o professor ensina e o aluno aprende (cit. in Morais e Medeiros, 2007). Esta ideia é apoiada tanto pelas teorias que se ocupam do desenvolvimento organizacional, como por argumentos éticos que visam a democratização do ensino. Já dizia Freire (2009) na sua obra *Pedagogia da Autonomia* que na formação dos professores o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática e que é pensando na prática e hoje ou de ontem que se pode melhorar nas práticas futuras. Mas engane-se aquele que julga este saber prático como um saber desarmado e ingénuo,

(...) pensar certo não é um presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o

pensar certo que supera o ingénuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (pp. 38-39)

Neste seguimento, para que o pensar certo supere o pensar ingénuo é necessário refletir criticamente sobre a prática. No entender do autor supracitado o próprio discurso teórico deve ser alvo de crítica e, de tal forma concreto que quase se confunda com a prática: “O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo” (Freire, 2009, p. 39).

Ainda acerca de democratização do ensino, o autor supracitado reivindica o respeito pelos conhecimentos dos educandos, que trazem para a escola saberes socialmente construídos na prática comunitária:

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? (p.16)

É esta e outras questões que dão um verdadeiro sentido à democracia. A reforçar esta ideia Freire (2009) propõem-nos criar uma “intimidade” entre os saberes dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Afinal, a escola, é entendida enquanto uma comunidade que aprende, em que todos os intervenientes que a constituem aprendem: aprendem com as experiências dos outros, partilham as experiências que estão a aprender e interessam-se e participam naquilo que os outros estão a aprender (Morais & Medeiros, 2007).

No que diz respeito à formação contínua dos professores, esta é definida sobretudo como “(...) um processo de produção de saberes pertinentes, do ponto de vista pessoal e social (Nóvoa & Popkewitz, 1992, p. 66) que podem ser potencializados utilizando estratégias de investigação-ação e de investigação-formação, uma vez que estimulam junto dos professores e da comunidade científica uma colaboração profissional em prol das escolas (Elliot, 1991; Ely, 1991; Walford, 1991 cit. in Nóvoa & Popkewitz, 1992, p. 66).

Em consequência disso, a formação contínua dos professores assume uma importância crucial, pois através dela poderão desenvolver-se renovações, nomeadamente, para os programas de formação inicial dos professores, para o estatuto da profissão, para as escolas e para o prestígio da carreira docente, contribuindo assim para uma reforma educativa (Nóvoa, 1992).

Na perspectiva do mesmo autor (2002), a mudança dos professores passa, inevitavelmente, pelo quadro das instituições, sendo que esta também terá de acompanhar os novos processos, “a formação deve ser encarada como uma componente essencial do desenvolvimento das organizações” (p. 40). A formação contínua deverá estar intimamente articulada com os projetos de escola, uma vez que não se trata de finalizar “os conteúdos a transmitir”, mas sim os “problemas a resolver” (p. 40).

Acerca do projeto educativo Roldão (1999) defende que este deverá ser, sobretudo, um projeto curricular, sublimando as suas opções/prioridades quanto às aprendizagens dos alunos e quanto aos modos de operacionalização destas mesmas aprendizagens: “(...) trata-se de equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas (...)” (p. 29) com o objetivo de alcançar um maior sucesso escolar.

A própria noção de projeto pressupõe uma melhoria da realidade onde estamos inseridos. Mas não se entenda por projeto uma simples representação do futuro ou de uma ideia, na realidade “(...) é o futuro «a fazer», um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto” (Barbier, 1993, p. 52). O projeto não age, é operante porque “Dizer” não equivale sempre a “Fazer”, logo, pensemos deste modo “Dizer preparando o fazer”, uma vez que o projeto constitui “(...) o modo de representação mais próximo da realização de uma ação” (Barbier, 1993, p. 52) e por isso fornece antes mesmo da ação uma imagem do seu resultado e das operações suscetíveis à realização do mesmo.

Quando examinada a noção de projeto acima referenciada, torna-se evidente que a mesma cobre conteúdos extremamente variáveis, sendo utilizada tanto numa perspectiva geral de educação como numa perspectiva específica de formação. Ora, concedendo o projeto curricular contextualizado como um plano específico de formação formulado para um determinado grupo de crianças, o mesmo deverá ser concebido com uma intencionalidade educativa decorrente de um processo reflexivo, contemplando as fases de observação, planeamento e avaliação.

Reportando-nos à primeira fase, a observação diz respeito a um “(...) conjunto de actividades destinadas a obter resultados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutras das variáveis em foco” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 103).

O autor anteriormente supracitado faz notar que a observação e a interpretação estão inter-relacionadas, tanto que quase se confundem uma com a outra. Mas alerte-se: enquanto que a primeira atividade diz respeito ao registo que se vê, a segunda, por sua vez, corresponde à significação do que outrora fora visto. Quanto à observação propriamente dita, esta depende dos objetivos que se pretendem atingir que, neste caso, dizem respeito aos delineados no âmbito do projeto curricular.

Acerca da planificação, Serrano (2008) sugere-nos uma definição de Ander-Egg (1989): “A planificação consiste em introduzir organização e racionalidade na acção” (p. 37). Esta racionalidade implica conhecer o ponto de partida, delinear os procedimentos a utilizar para alcançar as metas, antever possíveis situações imprevistas preparando estratégias corretivas, avaliar o desenrolar da ação e os resultados.

Acerca dos princípios da planificação, Pettersen (1976) privilegia cinco: 1. *Princípio de continuidade*, a planificação não tem de ser orientada segundo uma programação rígida, deve sim ser flexível; 2. *Princípio da reversibilidade*, todas as decisões docentes podem ser revistas; 3. *Princípio de precisão inequívoca*, a formulação inequívoca permite conhecer as condições reais da situação e, portanto, se se podem manter ou não as decisões da planificação; 4. *Princípio de ausência de contradição*, todas as decisões devem ser tomadas de forma concordante, ou seja livres de contradições e 5. *Princípio de adequação*, as decisões devem ter em conta os objetivos e corresponder às exigências da prática da instrução (cit. in Serrano, 2008).

Relativamente à avaliação, Ribeiro e Ribeiro (1989) estabelecem uma clara distinção entre avaliação e classificação, uma vez que estes dois termos se confundem na atualidade. Enquanto que a avaliação é vista como “(...) uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (p. 337), a classificação, por sua vez, “(...) transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar” (p. 338). Ora, para um melhor entendimento destes dois termos, descreveremos as funções de um e de outro e compararemos sucintamente as vantagens e/ou desvantagens subjacentes aos mesmos.

Assim, remetendo-nos ao autor acima transcrito, podemos identificar que a avaliação:

- a) Motiva os alunos na medida em que os informa acerca dos seus conhecimentos, aptidões e sucessos relativos às aprendizagens que efetuaram;
- b) Fornece aos alunos informações que lhes permitam orientar os seus esforços, em conjunto com o professor, de forma a ultrapassarem as dificuldades;
- c) Concebe ao professor a oportunidade de criar estratégias alternativas e planificar à luz das dificuldades e dos interesses dos seus alunos;
- d) Constitui uma base fundamental à classificação dos resultados

Observamos, deste modo, que a avaliação fornece inúmeras vantagens, constituindo-se como “(...) uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que seguem” (p. 338). Por seu turno, a classificação serve sobretudo para:

- a) Representar um sistema de categorização representativa sob a forma numeral representando rápida e economicamente a nota que irá determinar se o aluno passa ou não de ano;
- b) Permite comparar e seriar resultados, o que facilita, em determinadas circunstâncias, a tomada de decisões

Não obstante o atrás exposto e parafraseando Ribeiro e Ribeiro (1989), a comparação de resultados ou a seriação dos alunos perde toda a pertinência quando o objetivo primordial da escola é promover o sucesso escolar. Nesta linha de pensamento, a avaliação pode, de certa forma, trazer desvantagens, tais como:

(...) substituir a informação que o professor necessita sobre as aprendizagens dos alunos para uma «medida» que nada esclarece; constituir a preocupação fundamental de todo o processo, gerando um sentido de competição pouco desejável; causar ansiedade e nervosismo, levando os alunos à adopção de práticas negativas tais como copiar, memorizar e outras (p. 338)

Neste sentido, dadas as razões acima transcritas podemos pensar como Ribeiro e Ribeiro (1989) quando admitem que a avaliação é uma operação indispensável em quaisquer circunstâncias de ensino, ao contrário da classificação, embora a classificação esclareça, através de uma escala de pontos, se a aprendizagem está a decorrer da forma que se desejaria.

Segundo os mesmos existem três tipos de avaliação, a diagnóstica, a formativa e a somativa, sendo que estas não representam estratégias alternativas de avaliação, mas sim formas complementares de a concretizar. Por esta razão, não devemos dispensar de qualquer uma delas.

Relativamente à avaliação diagnóstica, “(...) tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado

momento para poder iniciar novas aprendizagens” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 342). Esta análise permite-nos fazer um “diagnóstico” da situação das crianças e alunos de modo a prescrever as medidas que se afiguram como adequadas face ao objetivo que tínhamos em vista.

Parafraseando o autor acima citado, dever-se-á proceder a um diagnóstico da situação por duas razões:

- a) É necessário verificar se os alunos estão aptos para adquirir as novas aprendizagens que lhe serão propostas, isto é, se reúnem os pré-requisitos necessários à nova unidade;
- b) É necessário averiguar (especialmente em situações em que o professor ainda não conhece os alunos) se contra a sua expectativa os alunos já adquiriram algumas aprendizagens acerca da unidade e que não fazem sentido estudar de novo.

Seguidamente, a avaliação formativa refere-se a “(...) todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando as que levantaram dificuldades, para que possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 348). Deste modo, podemos concluir na ótica do referido autor que a avaliação contínua não é mais do que a avaliação formativa.

Finalmente, na ótica de Ribeiro & Ribeiro (1989), a avaliação somativa “(...) procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado (p. 359). Como forma de contextualização do citado, a avaliação somativa completa um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, trazendo a todo este processo equilíbrio da avaliação formativa, na medida em que confirma ou desmente o que fora outrora avaliado na avaliação formativa; contribui para o aperfeiçoamento de estratégias de aprendizagem que não foram inteiramente eficazes; e possibilita que novas opções e estratégias curriculares ocorram face às críticas de um mesmo programa.

Dadas as suas finalidades, a avaliação somativa é habitualmente utilizada no final de um segmento de ensino já longo, isto é, que justifique um balanço final. Por

este motivo, aplicamos este tipo avaliação no final de cada estágio, obtendo uma visão geral e contextualizada da problemática que foi tratada nas duas primeiras etapas educativas.

Alonso (2002) justifica esta opção por um currículo integrado do ponto de vista epistemológico, sociológico e psicopedagógico. Do ponto de vista epistemológico, refere que a ciência, numa lógica de compreensão da realidade, tem vindo a segmentar o conhecimento numa diversidade de disciplinas. Deste modo, torna-se necessário nos dias de hoje apelar à interdisciplinaridade, tornando o conhecimento uno.

Relativamente à justificação do tipo sociológico, a autora alerta, em primeiro lugar, para a fragmentação da cultura que caracteriza a pós-modernidade, que provoca a desestruturação, a perda de valores e de referências estáveis nos indivíduos e, em segundo lugar, para emergência de resoluções de problemas ambientais, sociais, económicos, de saúde, psicológicos, tecnológicos, entre outros, que se perfazem, proficuamente, através de uma abordagem integrada de conhecimentos. Além disso, acrescenta a necessidade de a Humanidade utilizar de forma integrada diversas informações, de modo a dar resposta às “(...) exigências da sociedade da informação global (...)” (p. 67).

Por fim, quanto aos argumentos psicopedagógicos, os mais utilizados ao longo da história da pedagogia, relevam numa primeira fonte de informação a importância da globalização do ensino com base nas necessidades e interesses individuais das crianças, (em oposição com o programa escolar) e, numa segunda fonte, o papel da ação e da experiência da aprendizagem, defendida por psicopedagogos como Dewey, Piaget e Kilpatrick.

Assim, esta mudança surge numa tentativa de, mais uma vez, ajustar/reconstruir o currículo de forma a responder criticamente sobre as circunstâncias e as necessidades dos alunos que, pela sua heterogeneidade, não se encontram enquadrados nas escolas, cujas finalidades são definidas segundo um currículo concebido a partir de um conjunto de programas nacionais universais.

Como refere Roldão (1999), o conceito de gestão curricular que consiste, essencialmente, num “(...) processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir” (p. 36) não introduz nada de novo, a não ser no seu uso e abuso linguístico-discursivo. Gerir o currículo “(...) isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (p. 24) não é uma novidade, porém, todas estas decisões não

passavam pela escola e pelos professores, operavam a nível nacional. A grande diferença está exatamente aí, procura-se cada vez mais centralizar a gestão curricular na escola e nos seus docentes, cuja prioridade é trabalhar profissionalmente para a sua comunidade e conjunto concreto de alunos.

Não obstante o atrás exposto, e parafraseando a autora supracitada, são ainda muitas as escolas que corroboram a perpetuação do formato organizativo das décadas anteriores, quando a realidade atual se apresenta profundamente divergente.

Neste sentido, a gestão do currículo é estabelecida mais uma vez de uma forma estereotipada e uniforme, apresentando fracos resultados que estão à vista de todos.

Por conseguinte, esta mudança surge numa tentativa de, mais uma vez, ajustar/reconstruir o currículo de forma a responder criticamente sobre as circunstâncias e as necessidades dos alunos que, pela sua heterogeneidade, não se encontram enquadrados nas escolas, cujas finalidades são definidas segundo um currículo concebido a partir de um conjunto de programas nacionais universais.

Assim, na formação dos professores, é possível identificar na ótica de Nóvoa (1992) duas lógicas de ação, uma a nível central, i.e. dos serviços governamentais, e uma a nível local, i.e. dos professores. Esta última estatui que os professores, em todas as suas decisões, devem servir as suas causas da educação, ou seja, as suas decisões pedagógico-didáticas não se regem intransigentemente numa lógica estipulada pela burocracia de um país, devendo ser preservados os interesses dos alunos. Contudo, tal como refere o autor supramencionado, isto não é impeditivo que as políticas e as relações entre o Estado e os cidadãos não encontrem entre si pontos de articulação “(...) através de mediações que permitam o desenvolvimento das lógicas de ação local num quadro regulador central” (p. 52).

Síntese

Neste primeiro capítulo procurámos relevar alguns dos aspetos contemplados nos principais documentos orientadores do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo que consideramos importantes para a nossa futura profissão docente.

Da nossa leitura acerca do assunto, denotámos que existe, de fato, a preocupação em todas as áreas de dar continuidade e progressão no 1.º Ciclo às aprendizagens que foram proporcionadas aquando do Pré-escolar.

No percorrer destas primeiras linhas do nosso trabalho, é evidenciado que na área do Português são contemplados aspetos no Pré-Escolar que até então só eram

considerados no 1.º Ciclo, como é caso da consciência fonológica, caso este que suscitou o nosso interesse.

Foi ainda discutida a construção da identidade profissional dos professores, relacionando-a com a formação. Para esta última foram especificados determinados aspetos da formação inicial, que se caracteriza pelo momento e o contexto formativo em que nos encontramos, mas dando uma perspetiva de continuidade à nossa aprendizagem que se quer e requer ao longo da vida.

O capítulo que se segue retomará e aprofundará a questão acima enunciada da consciência fonológica, relacionando-a com uma das principais competências transversais ao currículo, a leitura.

CAPÍTULO II:
LEITURA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: QUE RELAÇÃO?

Introdução

O capítulo que se segue irá aprofundar a temática deste relatório de estágio em duas vertentes: a leitura e a consciência fonológica.

Em relação à leitura, numa primeira parte, começamos por acentuar o caráter transversal e a importância que este domínio tem sobre todas as áreas do currículo (Castanho, 2001). De seguida, efetuamos uma revisão sobre os modelos de leitura (ascendente, descendente e interativo), explicitando as ideias que sustentam cada um deles. Sucedem-se os processos cognitivos implicados na leitura que são relacionados com os problemas de aprendizagem da linguagem escrita. Acerca destes últimos, são mais especificamente discutidos posteriormente, enquanto integrantes das Necessidades Educativas Especiais Permanentes.

Quanto à consciência fonológica, numa fase inicial é explicitada a sua significação, bem como os seus níveis constituintes. Já numa segunda fase, a sua aquisição é discutida desde o período intra-uterino até aos três anos de vida, altura em que a criança começa a aceder a formas mais elaboradas de manipulação fonológica. Como já era de esperar, a relação entre as duas vertentes no início enunciadas é refletida, fazendo um levantamento de alguns estudos. Para completar, destacamos alguns aspetos a considerar antes de qualquer intervenção no domínio da consciência das componentes do oral.

2.1 A leitura

A leitura configura-se na atualidade como um domínio transversal ao currículo, vejamos que esta competência é um ótimo auxiliar de estudo e um grande alicerce do processo de ensino aprendizagem, não sendo portanto de admirar que seja o conteúdo mais importante da população estudantil. Segundo Castanho (2001), trata-se de uma prioridade que a escola deverá assumir durante toda a caminhada escolar dos seus alunos e, por ser um processo complexo, não se esgota apenas na descodificação, ao contrário, é uma tarefa que exige uma elevada coordenação de variadas e inter-relacionadas fontes de informação.

Talvez por esta razão, do ponto de vista pedagógico, a leitura seja, também, nos dias de hoje, considerada como um processo interativo. Esta conceção resulta da aceitação de dois modelos de processamento da informação – o modelo ascendente e o modelo descendente. Neste processo interativo as variáveis dizem respeito quer aos textos, quer aos leitores, e por leitores entende-se o professor e o aluno. O primeiro

reveste-se de particular importância, na medida em que tem o papel de mediador da leitura do aluno:

Quando numa situação concreta se advoga uma determinada estratégia de leitura, pensa-se, em primeiro lugar, no professor que será quem, através da assimilação e indicação dessa mesma estratégia, ajudará o aluno a apropriar-se dos conhecimentos, tornando-se deste modo um mediador da leitura do aluno, influenciando-a (Alarcão, 1995, p.18)

A partilhar esta ideia, Staiger (1976) defende que, embora a língua e a cultura nas quais o aprendiz se insere sejam, de fato, importantes no processo de aprendizagem da leitura, a principal causa recai no professor que tem a responsabilidade direta de ensinar o aluno a ler. Note-se que alguns raros indivíduos chegam à escola aprendendo a ler por si mesmos mas que a grande maioria tem de ser auxiliada no seu esforço para dominar as complexidades da tarefa. A forma como cada professor atua varia consideravelmente com as aptidões e personalidades individuais e com os materiais e facilidades de que o mesmo dispõe. No que diz respeito aos materiais disponíveis, são importantes na medida em que irão determinar o método de leitura empregado pelo professor. Não obstante disso, há ainda alguns bons professores que utilizam outros materiais de prática adicionais, possibilitando a si mesmos personalizar o seu próprio método, tendo em conta as necessidades individuais dos seus alunos.

Em relação ao aluno-leitor, especificar-se-á, em primeiro lugar, o que genericamente se designa por competência leitora. Na ótica de vários autores, emerge sobre este conceito a necessidade de ter em conta determinados elementos que integram e interagem entre si. Para Cicurel (1991) esta mesma competência resulta da conjugação e interação de três competências: a linguística, a textual e a cultural (cit. in Alarcão, 1995). Enquanto que a primeira possibilita a decifração do código linguístico a nível semântico/lexical, a segunda visa a perceção do leitor sobre a articulação e a coerência entre os elementos constituintes de um texto. Quanto à terceira, deverá ser tida em especial atenção pelo professor, caso o objetivo seja a eficácia da leitura, da qual será conseguida mediante a aplicação de estratégias adequadas que visem o despertar do interesse do aluno pelo texto que se encontra à sua frente: “Un lecteur lit através sa propre culture et l’anticipation varie en fonction de cette culture” (Cohen & Mauffrey, 1989, p. 71 cit. in Alarcão, 1995, p. 20).

Note-se que a consciencialização, por parte do professor, da interação destas competências e do seu papel no processo de compreensão e retenção das informações

transmitidas pelos textos, levá-lo-á a procurar estratégias facilitadoras que respondam à emergência de desenvolver a competência leitora nos seus alunos (Alarcão, 1995).

Seguindo a ótica de Rombert (2013), a aprendizagem da leitura inicia-se desde o momento em que a criança pratica e desenvolve a fala e a linguagem. Na verdade, os primeiros passos para aprender a ler iniciam-se desde cedo, em idade pré-escolar, antes mesmo do ensino formal da leitura. A estes primeiros passos dá-se o nome de literacia precoce ou emergente.

Na verdade, só a partir de meados dos anos 60 do século XX este conceito, *emergent literacy*, se sobrepôs ao de “prontidão para a leitura”, registando-se uma mudança de perspectiva no estudo da forma como a criança se apropria da linguagem escrita. (Teixeira e Viana, 2002). À palavra emergente está subjacente a ideia de estar sempre algo de novo a emergir da criança, subentendendo uma descontinuidade com o que existia: “A criança passa a ser encarada como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses, e empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva da informação” (Viana, 1998 cit. in Teixeira & Viana, 2002, p. 30).

Recorda Castanho (2007), no seu trabalho de pós-doutoramento sobre o ensino da literacia em Moçambique, os desafios que enfrentam os indivíduos privados de competências de leitura, escrita e cálculo:

Anyone in the world who cannot access literacy has an insurmountable challenge for life, since one is unable to cope with situations requiring reading, writing, arithmetic and technology. Around the world, literacy is strongly correlated with poverty, social exclusion, dependency, illness, lack of freedom and democracy. Indeed, it is often the illiterate individuals (especially women) who often have their basic rights violated. Their lack of reading, writing, math and technological basic skills keep them from learning about their rights, as well as, knowing how they can protect them, which limits their ability to fully participate socially and politically in society (p. 15)

Relativamente à promoção da literacia, esta possibilita à criança conhecer as letras do alfabeto, adotar comportamentos de leitor, ter consciência dos sons, das sílabas e estabelecer uma relação entre a fala e a escrita e, por isso, ajudar-lhe-á a ter um melhor desempenho na aprendizagem formal da leitura, funcionando como medida preventiva de eventuais dificuldades na aprendizagem. Ressalve-se a importância de proporcionar à criança um ambiente de literacia rico, rodeado de livros, jornais ou revistas, de modo a que esta possa folhear, mexer, escutar histórias em voz alta e expressiva, falar sobre cada história, adquirir gosto por canções, poemas, rimas e lengalengas.

A propósito das histórias, Castanho (2001) afirma que no ato de ler o texto literário está consubstanciada a imagem do jogo e do prazer e, para este efeito, Rombert (2013) acrescenta ser fundamental as crianças ouvirem histórias que lhes interessam, que sejam da sua idade e com as quais sintam prazer, e queiram ser elas as principais leitoras, não fosse um dos principais objetivos da educação criar leitores com liberdade de escolha. É, portanto, “(...) um jogo de afectos que a escola deve valorizar em paralelo com a vertente funcional de leitura” (Castanho, 2001, p. 53).

Saliente-se ainda o fato de as crianças de quatro e cinco anos de idade que estão habituadas ouvir ler histórias, demonstrarem dominar importantes competências literárias, por exemplo, são boas contadoras de histórias e sabem relacionar essas histórias com as suas experiências de vida e as ilustrações do texto (Marques, 1997). Para além disso, na perspectiva de Jensen (1985) citado por Marques (1985) estas crianças manifestam conhecer as seguintes componentes de uma história: o ambiente; o acontecimento inicial; a reação dos personagens; as tentativas para alcançar um objetivo; os obstáculos ao objetivo; as consequências das ações e os resultados.

Prova disso é o estudo realizado por Ferguson (1979) citado por Marques (1997) que permitiu verificar que as crianças pequenas, a quem se lê habitualmente histórias, obtêm pontuações mais elevadas em testes de leitura em relação às crianças que participam noutra tipo de atividades. O adulto ao contar a história deve ter em as seguintes preocupações em mente: escolher uma história conhecida; a história ser do agrado da criança; ter preferência por histórias cujos personagens e seus comportamentos sejam familiares à criança (Marques, 1997).

Por sua vez, quando as crianças já estão a aprender a ler formalmente o código escrito o professor, no entender de Jolibert (1989), deve ter em conta três fases: a fase de leitura silenciosa, a fase da primeira recolha oral «do que se compreendeu» e a fase do intercâmbio. De uma forma sintetizada, na primeira fase as crianças leem em silêncio, na segunda procuram palavras que deem indicações sobre o sentido do texto e na terceira, e última, existe uma troca de impressões entre todas as crianças, na qual confrontam-se, justificam-se e verificam-se hipóteses e descobertas, cabendo ao professor animar esta comunicação e sublinhar as contradições. Caso exista algum dado indispensável que não se saiba ler e que não se consiga adivinhar com segurança em função do contexto, o professor deve fornecê-lo. Uma vez compreendido o que se procurava, pára-se e, geralmente, abandonasse o texto sem se ter lido, isto é, dito, todas as palavras. A isto chama-se leitura em voz alta ou de controlo.

2.1.1 Modelos de leitura

Ao que Rebelo (2001) indica os modelos “(...) reflectem concepções de leitura diversas e servem de orientação a diferentes métodos de aprender a ler” (p. 53) e geralmente dividem-se em três grupos: ascendentes (bottom-up), descendentes (top-down) e interativos.

Os modelos ascendentes ou de baixo para cima compreendem uma série de estádios hierarquizados, aos quais se iniciam em processos psicológicos primários (i.e., a junção de letras) e terminam em processos psicológicos de ordem superior (i.e., a produção de sentido), ou seja estes modelos partem do reconhecimento das letras, as quais são combinadas em sílabas, que depois de unidas formam as palavras que, por sua vez, se traduzem em frases (Rebelo, 2001; Cruz, 2007).

Nesta linha de pensamento, estes modelos suportam a ideia de que a linguagem escrita não é mais do que a codificação da linguagem oral, sendo o papel do leitor o de unicamente captar a informação expressa no texto.

Os modelos descendentes ou de cima para baixo concebem a ideia de que ler é compreender, ou seja, “(...) ler é a construção ativa de significado a partir de uma mensagem escrita” (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998 cit. in Cruz, 2007).

Nestes, a aprendizagem da leitura é desenvolvida, em primeiro lugar, através do confronto do leitor com palavras e textos. Ao início, o sujeito cria expectativas a respeito do texto, formulando hipóteses acerca das palavras e da mensagem contidas e, de seguida, a partir da informação prévia, efetua antecipações, às quais podem ser confirmadas por intermédio de índices do texto escrito. São, pois, sobretudo os estádios superiores, orientados para a compreensão e para a apreensão do global, que condicionam todo o processo. Assim, nestes modelos as diferenças individuais de leitura são determinadas mais pelo uso das informações sintático-semânticas do que pelos conhecimentos fonológicos (Rebelo, 2001).

Enquanto que nos modelos ascendentes e descendentes a informação circula apenas num sentido, nos modelos interativos está implicada tanto uma dinâmica ascendente como uma dinâmica descendente, ultrapassando a visão unidirecional dos processos de leitura visada nos modelos anteriores. Nestes pressupõem-se que, durante a leitura, todas as fontes de informação atuam em simultâneo e são interdependentes, a informação sintática, semântica e pragmática está sempre disponível, podendo ser utilizada em simultâneo, contribuindo para uma leitura fluente e facilitadora da compreensão (Rebelo, 2001; Cruz, 2007).

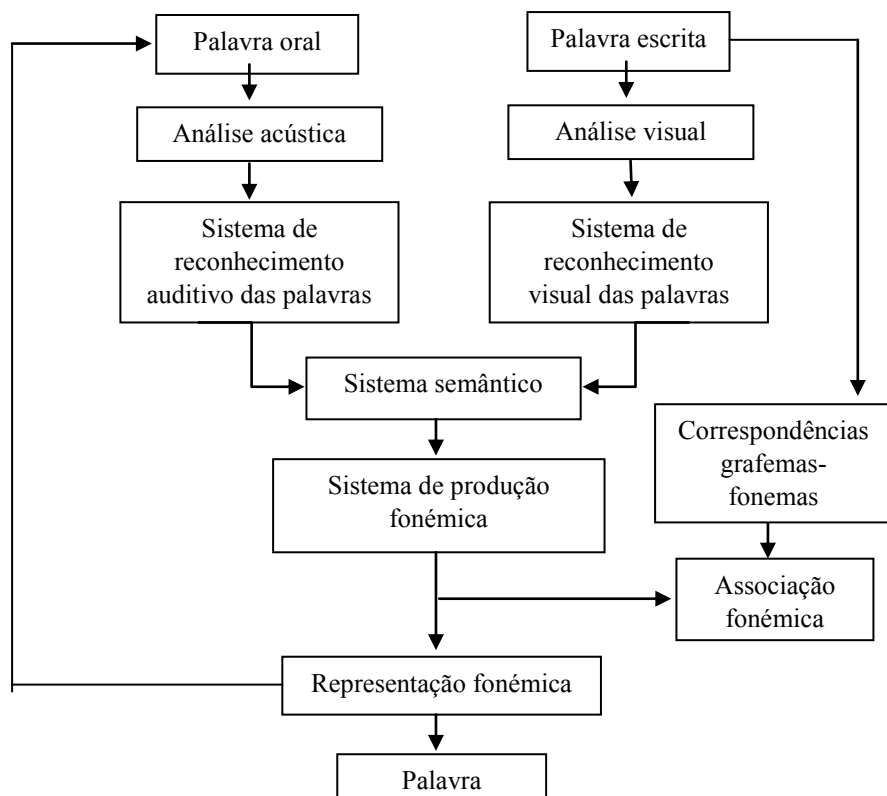


Figura 2 – Modelo interativo de leitura (Ellis, 1989, p. 44 cit. in Viana e Teixeira, 2002)

Neste modelo, traduzido na *Figura 2*, quando o leitor encontra uma palavra que não lhe é familiar ou recorre ao contexto para identificar a palavra, ou utiliza correspondências grafema-fonema que lhe permitam avaliar através do sistema auditivo a existência desta palavra. Por exemplo, face à palavra “cabaça” uma criança lê visualmente “cabeça”, no entanto, verificando que esta última não faz sentido segundo o contexto, volta atrás e estabelece uma correspondência entre grafema e fonema (ca-ba-ça). Se a palavra “cabaça” fizer parte do seu léxico interno a criança acederá ao seu sentido e sua significação, caso contrário terá de voltar a utilizar pistas contextuais ou mesmo recorrer ao dicionário (Viana e Teixeira, 2002).

2.1.2 Processos cognitivos implicados na leitura

Numa primeira instância de aprendizagem da leitura, que corresponde aos dois primeiros anos de escolaridade, as crianças aprendem a ler e, subsequentemente, leem para aprender. Nesta fase a aprendizagem deve incidir sobretudo em mecanismos de descodificação e, numa segunda, a extração do significado do material escrito deve assumir uma maior importância (Araújo, 2007).

Também Cruz (2007) situa-se na perspectiva de que a leitura “(...) é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, sendo para tal necessário que aquele comece por ser capaz de dominar o código escrito, para depois alcançar o seu significado” (p. 45), ou seja, a leitura envolve uma série de processos psicológicos de níveis diferentes que se iniciam pela descodificação e terminam com a compreensão de um texto. No entanto, de acordo com o mesmo autor, a compreensão não poderá ser concretizada sem que a descodificação, identificação ou reconhecimento das palavras estejam automatizados, enquanto que ao contrário já é possível. Deste modo, podemos concluir que défices ao nível dos processos de descodificação podem comprometer seriamente os processos de compreensão, vejamos a seguinte figura:

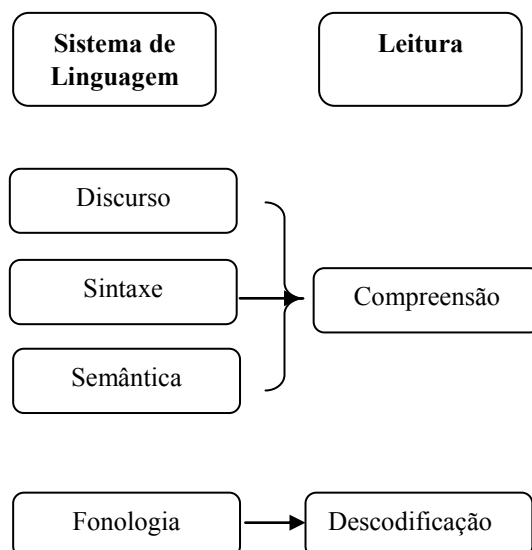


Figura 3 – Níveis dos processos psicológicos implicados na leitura (Cruz, 2007 adaptado de Shaywitz, 2003)

Pelo que podemos observar na *Figura 3* as duas componentes principais da leitura, a descodificação e a compreensão, fazem parte do sistema de linguagem, sendo o nível mais baixo deste sistema a fonologia, relacionada com a descodificação, e o nível mais elevado a semântica, a sintaxe e o discurso, necessários à compreensão. Por conseguinte, se nas funções linguísticas de nível inferior existirem défices ao nível dos processos de descodificação existirão, portanto, bloqueios ao nível superior que conduzirão à falta de compreensão.

Não obstante o atrás exposto, Cruz (2007) salienta que a descodificação por si só não é suficiente para a realização de uma leitura competente, é necessário também ter em conta a integração semântica das palavras, caso contrário de pouco servirá a leitura. Além disso, na ótica do referido autor, uma criança pode ter sérias dificuldades na leitura derivadas de fragilidades fonológicas nos níveis inferiores de linguagem, e possuir intacto todo o seu equipamento cognitivo capaz de realizar habilidades de ordem superior, necessárias à compreensão.

Araújo (2007) propõe-nos que o reconhecimento de palavras assenta em dois processos: o fonológico e o ortográfico. O fonológico diz respeito à “habilidade de usar o conhecimento das correspondências letra-som para identificar as palavras não familiares” (Pinheiro, 2005, p. 22 cit. in Araújo, 2007, p. 10) e o ortográfico “(...) assenta no processamento visual de padrões ou representações ortográficas (...)” (Araújo, 2007, p. 10). Enquanto que o primeiro permite um melhor desempenho na fluência ortográfica, no conhecimento do vocabulário e na compreensão leitora, o segundo possibilita a automatização no reconhecimento das palavras e a ampliação do léxico.

O nível mais elevado de descodificação à qual Rebelo (1993) designa de leitura elementar, iniciação ou técnica atinge-se, segundo o próprio, quando a leitura das palavras escritas é feita sem soletração e de um modo automático (cit. in Cruz, 2007). Neste sentido, o objetivo que está por detrás da automatização destes processos de descodificação “(...) prende-se com a necessidade de estes deixarem de requerer uma atenção excessiva, permitindo assim que menos recursos de atenção sejam dirigidos para as operações de nível inferior como a descodificação, e mais sejam utilizados na execução de processos de nível superior, cuja meta é a compreensão” (Cruz, 2007, p. 56). Corroborando com esta ideia, Sim-Sim (2009) explica-nos que este reconhecimento automático é atingido através de um trabalho sistemático e planeado de ensino ao nível de três vetores: “(i) a identificação instantânea e eficaz de palavras conhecidas; (ii) a evocação da ortografia (soletração) de palavras conhecidas; e (iii) a capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas” (p. 25).

Por outro lado, na ótica de Cruz (2007) grande parte dos problemas de leitura e de escrita parece ter origem na descodificação ou reconhecimento das palavras escritas. Em consequência disso, diversos autores consideram o reconhecimento das palavras como primordial nas primeiras fases de aprendizagem da leitura. Por esta razão, grande parte das atividades realizadas pelos alunos nos primeiros anos de escolaridade remetem

para a descodificação das palavras, sendo para Cruz (2007) um requisito “sine qua non” para o desenvolvimento da leitura.

Em função do referido anteriormente, são vários os autores que têm defendido o reconhecimento de palavras como sendo um objetivo fundamental nas fases de iniciação à aprendizagem da leitura, apontando algumas atividades/estratégias. Falaremos mais especificamente das estratégias apontadas por Cruz (2007).

A primeira estratégia refere-se à transformação dos grafemas nos fonemas correspondentes, efetuando uma combinação para pronunciar a palavra correspondente. A forma mais avançada desta estratégia surge quando os leitores pronunciam combinações de letras, ao invés de as pronunciarem individualmente. No entanto, para a aplicação desta estratégia é levantado um problema, o português é uma língua irregular e, desta forma, a relação entre fonemas e grafemas por vezes é variável, o que poderá contribuir para que os leitores principiantes decodifiquem a palavra erradamente.

A segunda estratégia apontada por Cruz (2007) diz respeito à descodificação visual, isto é, os leitores descodificam a palavra visualmente com base em experiências de leitura anteriores que estão guardadas na memória. Tendo em conta que a leitura processa-se através da memória, este processo poderá tornar-se automático, contudo, está claro que só poderá funcionar com palavras conhecidas.

A terceira estratégia apontada é a por analogia, quer-se com isto dizer que os leitores descodificam palavras efetuando analogias com palavras já conhecidas visualmente, ajustando a sua pronúncia à nova palavra. O inconveniente desta estratégia prende-se com a necessidade de existirem palavras conhecidas guardadas na memória, o que poderá tornar-se limitador para os leitores principiantes.

Por fim, a última forma de descodificação está relacionada com o contexto. Por exemplo, os leitores descodificam palavras de acordo com figuras ou de acordo com um texto previamente. Apesar de os leitores possuírem várias fontes de informação nas quais se podem apoiar, como por exemplo, o seu conhecimento sobre a linguagem, o seu conhecimento sobre o mundo, a memória de um texto já lido ou imagens relacionadas com um determinado texto, adivinhar palavras pode tornar-se segundo Cruz (2007) pouco fiável e impreciso, principalmente quando estas tratam um conteúdo importante.

Em jeito de conclusão, Cruz (2007) realça a importância de todas as estratégias supramencionadas, afirmando que estas podem e devem ser utilizadas em simultâneo, contudo chama a atenção para o fato de a descodificação visual lhe parecer ser mais

rápida e eficiente em relação às outras, pois o reconhecimento das palavras é feito de um modo automático e inconsciente, contrariamente aos outros modos de decodificar que lhe parecem requerer de uma atenção consciente.

Baseando-nos no anteriormente exposto, podemos afirmar que ler não se reduz somente à decodificação mas também à compreensão, sendo o grande objetivo do ensino da compreensão da leitura o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que envolve precisão, rapidez e expressividade. Sim-Sim (2007) apresenta-nos quatro vetores que influenciam a concretização deste objetivo: “(i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor” (p. 9).

Por sua vez, Snow (2002) propõe-nos três elementos constituintes da compreensão: o leitor, a pessoa que irá realizar o processo de compreensão e que trará consigo todas as suas capacidades, habilidades e experiências para o ato da leitura; o texto, aquilo que está a ser compreendido; e a atividade, que inclui os objetivos, os processos e as consequências da leitura (cit. in Cruz, 2007).

Focalizando mais a nossa atenção para o leitor, Silveira (2013) explica-nos que é essencial que o mesmo associe a informação que recebe com a que já tem no seu pensamento, “Ler é um processo de recordação e de reconstrução” (p. 55). Nesta linha de ideias, há que preparar o cérebro para a otimização da ação leitora, isto é, passar de um mecanismo que começa por ser voluntário para um que passa a ser automático e é através da automatização que o leitor se relaciona afetivamente e empaticamente com o texto, “É do conhecimento comum que o domínio das competências de leitura constituem o primeiro passo para que o sujeito de faça leitor” (p. 55).

O parágrafo acima transcrito reporta-nos para Piaget e a sua teoria de que o conhecimento se constrói através da interação entre o que já sabemos (conhecimento prévio) e o conhecimento novo. Nesta, o aluno parte do que já sabe para procurar novos significados à informação desconhecida. Mas para o efeito, Sousa (2007) considera fundamental ter uma pequena conversa prévia antes de introduzir um texto (o assunto, a autoria, a problemática, o tipo de texto). Pelas suas palavras, esta é uma forma de “(...) activar conhecimentos prévios de modo a que o texto ganhe sentido (...)”, e se existirem palavras difíceis estas devem ser, inclusive, introduzidas nesta pequena conversa, isto porque “ler é antecipar sentidos” (p. 48). Já dizia Vygotsky (nas linhas de Sousa, 2007)

para deixarem os alunos falar, sendo que “(...) quanto mais desafiante a tarefa mais importante é a verbalização” (p. 48). À medida que se lê o texto deve-se confrontar ou não as antecipações realizadas, assim como induzir comportamentos de antecipação durante a leitura através do questionamento. Mais do que a quantidade, está a qualidade e a diversidade das questões, uma vez que estas melhoram a memorização do que foi lido, facilitam a identificação e o processamento da informação e, por isso, promovem a compreensão de nível mais elevado.

Quanto aos fatores mais citados como causadores de dificuldades na compreensão da leitura, Cítoles (1996) aponta para as dificuldades na decodificação, a confusão quanto às exigências da tarefa, a pobreza de vocabulário, os conhecimentos prévios escassos, os problemas de memória, o desconhecimento e/ou falta de domínio das estratégias de compreensão, o controlo limitado da compreensão (i.e. de estratégias metacognitivas), a autoestima baixa e o pouco interesse pela tarefa (Cruz, 2007).

Além dos acima referidos Jenkinson (1976) acrescenta outros fatores que podem interferir na compreensão, como por exemplo, a incapacidade de identificação ou simpatia com o pensamento do autor. Acerca disso, o autor argumenta que vários trabalhos de investigação têm demonstrado que a compreensão depende das inclinações e das atitudes do leitor, e que tais preconceitos são uma consequência do ambiente geral dentro e fora das escolas. Torna-se, portanto, evidente que embora exista um fator “geral” relacionado com as limitações cognitivas que influencia a compreensão da leitura, existem outros elementos que nela estão correlacionados.

No que diz respeito aos níveis em que a compreensão ocorre Lyon (2003) apresenta-nos quatro: a compreensão literal, a compreensão interpretativa, a compreensão avaliativa e a compreensão de apreciação (cit. in Cruz, 2007).

A compreensão literal implica que o leitor reconheça os fatos contidos no texto e os relacione com as suas experiências anteriores. Já a compreensão interpretativa supõe que se distinga a informação principal da acessória, que se diferenciem as conclusões justificadas daquelas que não se justificam e que se integrem dados contraditórios. Quanto à compreensão avaliativa inclui a emissão de opiniões, a emissão de juízos e a análise das intenções do autor do texto. Por último, a compreensão de apreciação corresponde ao grau de afetividade que o leitor tem com o conteúdo do texto, com as personagens e com a expressão do autor (Cruz, 2007).

2.1.3 Dificuldades de Aprendizagem na Leitura

Segundo Correia (1997), existe pelo menos uma em cada dez crianças que, durante o seu percurso escolar, requer de um ensino específico que tenha em conta as suas necessidades e interesses. Falamos mais especificamente de crianças com necessidades educativas especiais que, sempre que possível, devem ser inseridas na classe regular, sendo da responsabilidade da escola regular encarregar-se da educação de todos os alunos, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um possa apresentar. Por conseguinte, “O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação (...)” (p. 47). Seguindo a ótica do mesmo autor, as necessidades educativas especiais podem ser classificadas como permanentes e temporárias e, se as permanentes impõem adaptações generalizadas ao currículo e mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno, as temporárias, por seu turno, requerem uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às necessidades do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. As NEE permanentes podem incluir várias desordens, nomeadamente, de carácter processológico que correspondem a problemas relacionados essencialmente com a receção, organização e expressão da informação, comumente designados por dificuldades de aprendizagem. E é acerca das dificuldades de aprendizagem na leitura, entendidas por Rebelo (2001) como “(...) obstáculos que alguém encontra quando lê ou escreve” (p. 94) que iremos debruçarmo-nos de seguida. Para alguns autores, as dificuldades de aprendizagem na leitura constituem a principal causa de insucesso escolar por serem aquelas, entre as aprendizagens escolares, onde os problemas mais frequentemente ocorrem durante o processo de aprendizagem, carecendo assim de uma maior atenção. Rombert (2013) informa sobre alguns sinais que podem servir de alerta para os professores no diagnóstico de crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura, vejamos: dificuldade em distinguir graficamente as letras; dificuldade em fazer a relação grafema ao fonema correspondente; leitura lenta ou muito rápida, com omissões ou trocas nas palavras; dificuldade em compreender o que leu durante e após a história; dificuldade

*Não há, não,
duas folhas iguais
em toda a criação.
Ou nervura a menos,
ou célula a mais,
não há, de certeza,
duas folhas iguais”.*

António Gedeão

em compreender os sinais de pontuação e o seu papel no texto, lendo com pouca expressividade e entoação; leitura literal das palavras ou leitura dedutiva em que tenta adivinhar as palavras tendo pouco em conta o texto.

Marques (1997), num breve capítulo, examina uma série de problemas de natureza cognitiva, perceptiva, emocional e social que podem estar na causa das dificuldades de aprendizagem na leitura. Analisemos então os problemas cognitivos. O referido autor admite ser fácil e atraente estabelecer uma relação causal entre dificuldades na leitura e deficiências de inteligência mas, na verdade, a investigação conduzida sobre o assunto tem colocado em dúvida a veracidade deste pressuposto. A informação que a investigação nos fornece acerca deste assunto é a seguinte: “(...) 1) as crianças mais inteligentes tendem a aprender a ler mais facilmente; 2) as crianças menos dotadas costumam levar mais tempo para aprender a ler; 3) apesar das crianças menos dotadas terem mais probabilidades de revelarem deficiências de leitura, quase todas atingem com relativa facilidade um razoável desempenho na leitura” (p. 61). Portanto, a leitura, por ser uma atividade intelectual bastante complexa, torna-se mais difícil para as crianças menos dotadas cognitivamente, contudo, com esforço e dedicação, as mesmas acabam por dominar as exigências da tarefa.

Por outro lado, para o autor supramencionado também lhe parece conveniente justificar que as crianças canhotas têm mais dificuldade na leitura e na escrita. Na verdade, a investigação conduzida sobre o assunto leva-nos a crer que não existem correlações entre a dominância definitiva do lado esquerdo e deficiências na leitura (Richardson, 1968 cit. in Marques, 1997), porém, quando obrigada a escrever com a mão direita, a criança canhota poderá apresentar dificuldades na leitura e na escrita.

Ainda, como clarifica Marques (1997) a investigação mostra-nos que os problemas emocionais (ansiedade, nervosismo, irritabilidade, inquietação e medo) podem ser sérios causadores de dificuldades na aprendizagem da leitura. Harris (1970) citado por Marques (1997) realizou um estudo da qual conclui que 50% dos casos de deficiência de leitura eram causados por problemas emocionais. Alguns autores têm procurado explicar a natureza dessa relação, por exemplo, Malmquist (1976) aponta como causa o fato de a criança criar uma atitude negativista e uma falta de confiança em si própria quando se depara com as suas próprias dificuldades na aprendizagem da leitura, o que vem agravar a sua deficiência (cit. in. Marques, 1997). Castanho (2001) partilha da mesma opinião deste autor quando afirma que o modo como o leitor

perspetiva a sua própria inteligência afeta largamente a sua vontade em realizar tarefas cada vez mais difíceis.

Na realidade, pelo facto de a leitura ser uma capacidade muito valorizada na sociedade, principalmente na escola, as crianças sentem-se pressionadas a corresponder às expectativas que a sociedade determinou como sendo importantes, acabando por desenvolver muitas vezes uma ideia negativa sobre si próprias. Em consequência disso, Castanho (2001) reforça a ideia de que os professores devem reunir esforços com vista a melhorar a autoestima e o autoconceito dos seus alunos e apresenta-nos como solução a realização tarefas de leitura ou de escrita que sejam do seu interesse, dando-lhes a possibilidade de se afirmarem enquanto leitores e de tomarem decisões. Tal como sugere Jesus e Martins (2000) citados pela referida autora, mais do que conhecer os défices do aluno a escola, importa refletir acerca do que o professor pode fazer na aula para satisfazer as necessidades dos educandos e adaptar-se aos estilos de aprendizagem de cada um.

Em acrescento, os problemas de perceção auditiva e visual também parecem estar relacionados com as deficiências na aprendizagem da leitura, por exemplo, “ «tem-se verificado frequentemente que as crianças com deficiências na leitura revelam dificuldade em distinguir formas e figuras que apenas variam entre si devido a pequenos pormenores ópticos (...)» ” (Malmquist, 1976, p. 203, cit. in. Marques, 1997, p. 62). Não obstante o atrás exposto, estes problemas não são impeditivos da aprendizagem da leitura, na realidade raramente o são. Mais se adianta, quando os problemas de perceção auditiva e visual são apenas ligeiros, acabam por ser facilmente superados pelo simples fato de o professor conceder mais tempo para a aprendizagem (Marques, 1976).

Por último, Marques (1976) acrescenta os problemas escolares e ambientais. Sendo estes problemas inúmeros, o autor evoca apenas alguns exemplos aceites pelos investigadores como potencialmente perturbadores do desempenho da leitura, designadamente: a entrada demasiado cedo na escola primária, a não-frequência da pré-escola, a mudança frequente de professores nos primeiros anos da escola primária, as faltas dos professores, a atitude dos pais em relação à vida escolar e a natureza da vida familiar. Começando pela entrada demasiado cedo na escola, a investigação tem concluído que as crianças que entram para a escola primária antes dos seis anos de idade têm mais probabilidades em reprovar ou manifestar mais dificuldades de aprendizagem. Apesar disso, este problema poderá ser atenuado caso a criança tenha frequentado uma boa pré-escola durante dois ou três anos. Por seu lado, a mudança frequente de

professores e de escola parece contribuir, igualmente para o fracasso na leitura, uma vez que o aluno vê-se obrigado não só a confrontar-se com diferentes professores como a diversos métodos de ensino durante uma fase decisiva e inicial da aprendizagem. Sendo que a iniciação à leitura exige um trabalho continuado, quando os professores da escola primária faltam muito raros são os alunos que conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas cujos professores são assíduos. Ainda, os estudos têm concluído que o desempenho da leitura depende dos fatores ambientais em que a criança vive, nomeadamente se a criança provem de uma família onde o ato de ler não faz parte do quotidiano, pois aquelas cujos pais lhes contam frequentemente histórias e as associam às suas conversas manifestam maiores facilidades.

Do ponto de vista de Cruz (2007) há ainda outra questão a esclarecer: na mente de muitas pessoas a questão das dificuldades na aprendizagem da leitura está singularmente associada à dislexia. Ora, como o referido autor afirma a palavra dislexia deverá ser aplicada somente para os casos que apresentam uma disfunção neurológica no seu desenvolvimento.

Assim, Rebelo (1993), tal como Morais (1997), Caldas (2002) e Das et al. (2001, citados por Cruz, 2007) distinguem dificuldades gerais na aprendizagem da leitura de dificuldades específicas na aprendizagem da leitura. Nas primeiras agrupam-se as dificuldades resultantes de fatores exteriores à pessoa e de fatores inerentes a ela e para nas segundas as dificuldades que se situam ao nível do cognitivo e neurológico e para as quais não existe ainda uma causa patente.

Por sua vez, Heaton & Winterson (1996) associam as dificuldades gerais de aprendizagem da leitura a seis tipos de fatores: baixa inteligência; escolaridade inadequada ou interrompida; desvantagem socioeconómica; deficiência física; desordem neurológica visível e, por último, problemas emocionais (cit. in Cruz, 2007).

Por outro lado, as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura, de acordo com o referido anteriormente, estão associadas a distúrbios neurológicos aos quais não existe uma explicação patente. É o caso da dislexia, da qual debruçar-nos-emos já de seguida.

Partindo da etimologia da palavra, o radical “dis” significa distúrbio ou dificuldade e o radical “lexia” corresponde a leitura no latim e a linguagem no grego, ou seja, dislexia pode ser entendida como um distúrbio na leitura ou um distúrbio na linguagem. Este problema a nível da linguagem situa-se no módulo fonológico, que Cruz (2007) denomina como “a fábrica da linguagem” (p. 206), pois o módulo

fonológico é a parte funcional do cérebro que permite a transposição dos sons em palavras e a separação das palavras pelos sons que a constituem.

Deste modo, no que se refere ao momento de surgimento, podemos encontrar dislexias adquiridas ou traumáticas e dislexias de desenvolvimento ou evolutivas. Quanto às primeiras, patológicas, surgem devido à existência de traumatismos ou lesões no hemisfério cerebral esquerdo. Já as segundas, não patológicas, manifestam-se sem que se conheça qualquer lesão cerebral e correspondem a um atraso específico na aprendizagem da leitura, não sendo de todo compreendidas.

Atualmente, confunde-se dislexias de desenvolvimento com dificuldades na aprendizagem ou com problemas na qualidade do ensino e, por esta razão, torna-se fundamental ter em atenção os critérios de diagnóstico deste tipo de dislexia. Não obstante o atrás exposto, do ponto de vista educativo é importante “(...) avaliar com precisão quais são os processos e operações que não funcionam adequadamente, para que se possa planificar uma intervenção educativa eficaz” (Cruz, 2007, p. 220).

Ainda não sublinhamos um aspeto muito importante na aprendizagem da leitura, a importância da motivação, que do ponto de vista pedagógico afirma-se como crucial para todos os jovens, principalmente para aqueles que revelam dificuldades na aprendizagem da leitura. Tal como refere Rombert (2013) para estas crianças há que mostrar que ler é um gosto, uma forma de aprendermos mais sobre as nossas personagens preferidas e de trocarmos ideias com os nossos amigos acerca daquilo que lemos.

Neste seguimento, uma vez que a temática da motivação já é muito analisada e debatida em relatórios e teses de doutoramento, centrar-nos-emos não no problema em si mas mais especificamente na procura de soluções. Deste modo, Alarcão (1995) atribui como principal responsável a escola, afirmando que esta deverá: auxiliar o aluno na apropriação de estratégias de aproximação afetiva e intelectual das obras literárias, a fim de que o mesmo possa delinear progressivamente o seu percurso enquanto leitor e construir autonomamente o seu autoconhecimento; disponibilizar espaços e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual, tais como bibliotecas de escola e bibliotecas de turma; promover e incentivar a leitura de obras variadas que possibilitem ao aluno satisfazer as suas necessidades, inquietações, interesses e expectativas e, partilhar e avaliar constantemente as atividades programadas pela biblioteca de turma, pelos jornais de parede, pelos jornais escolares, pelos clubes de leitura, entre outros.

O autor referido anteriormente também atribui ênfase ao papel do professor, afirmando que este é responsável por, em todas as suas aulas, demonstrar entusiasmo enquanto mediador de leituras. A experimentação de novos percursos pedagógicos tem de ser encarada como uma tarefa natural por todos os que estão empenhados na obtenção da Reforma do Sistema Educativo. O interesse deste e de outros trabalhos poderá contribuir para a reflexão dos docentes acerca da diversificação de estratégias de ensino/aprendizagem, tendo sempre como foco a satisfação dos alunos.

2.2 A consciência fonológica

A consciência fonológica é entendida por Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) como “(...) a capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p. 48). Corroborando com esta ideia, Rombert (2013) informa que a consciência fonológica refere-se à consciência de que a linguagem falada pode ser segmentada em várias unidades, a frase em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas, e de que estas mesmas unidades podem ser identificadas em diferentes palavras. Assim, a criança terá de aprender a *consciência da palavra*, a *consciência silábica*, a *consciência intrassilábica* e a *consciência fonémica*.

A consciência da palavra não é mais do que a capacidade de dividir as frases em palavras. Acerca desta, constatamos através de Freitas, Alves e Costa (2007) que algumas crianças e jovens, mesmo se encontrando no 1.º e no 2.º ciclo demonstram que a consciência desta unidade pode ainda não estar completamente desenvolvida, o que legitima o trabalho de identificação da unidade da palavra nos primeiros anos de escolaridade.

Por sua vez, para estes mesmos autores, a consciência silábica, entendida como a capacidade de segmentar as palavras em unidades silábicas, precede das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicas e fonemas) por se manifestar na criança como uma capacidade intuitiva. Vejamos que desde cedo, através das primeiras leituras e do uso de estratégias de silabação, é observável a facilidade com que as crianças segmentam a fala em unidades que chamamos sílabas.

Nesta sequência, no caso da consciência intrassilábica, o que está em causa é a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Vejamos o seguinte exemplo da sílaba <pra> da palavra prato, apresentado pelos autores acima referenciados: se a

criança substituir o <pr> por <p> para criar a palavra pato está a treinar a sua consciência intrassilábica. Se analisarmos bem, constatamos que esta tarefa envolve um elevado treino da capacidade de discriminação, memória e perceção auditiva e, por este motivo, são poucas as crianças que revelam sensibilidade a estas unidades segmentais à entrada da escola.

Por último, a consciência fonémica, ou seja, a capacidade de segmentar as palavras em unidades menores (fonemas) é considerada como fraca ou inexistente à entrada da escola. Tendo em conta que os fonemas são as unidades mínimas da fala, o processamento auditivo de que falamos à pouco terá de ser muito maior e, em consequência disso, dever-se-á começar pelo treino da consciência silábica, que todas as crianças possuem naturalmente em idade precoce, seguindo para o treino da consciência intrassilábica e depois fonémica.

2.2.1 A aquisição fonológica

A construção do sistema fonológico dá-se, em linhas gerais, de forma semelhante para todas as crianças mas, ao mesmo tempo, para cada uma delas existe uma variação individual quanto ao domínio segmental e prosódico, sendo que esta variabilidade individual determina se as regressões no seu desenvolvimento são ou não importantes. Um decréscimo no seu desenvolvimento seguido de um novo crescimento até à estabilização caracteriza-se pela “Curva em U” de Strauss (1982 cit. in Lamprecht, 2004, p. 27) que decorre, possivelmente, de num dado momento haver um desenvolvimento mais acentuado de um nível linguístico em detrimento de outro.

A variabilidade individual dá-se em termos de idade de aquisição, como também das estratégias de reparo utilizadas, isto é, das “(...) estratégias utilizadas pelas crianças para adequar a realização do sistema alvo – a língua falada pelos adultos do seu grupo social – ao seu sistema fonológico (...)” (Lamprecht, 2004, p. 28). Vejamos alguns exemplos a nível segmental (Tabela 1) e a nível silábico (Tabela2):

Tabela 1 - Exemplos de estratégias a nível segmental retirados de Lamprecht, 2004, p. 28

Ao nível segmental	
"abre"	api
"queijo"	kezu
"bolsa "	bofa
"colo"	kɔwu

Tabela 2 - Exemplos de estratégias a nível silábico retirados de Lamprecht, 2004, p. 28

Ao nível silábico	
“braço”	basu
“dormindo”	mindu,
“dinossauro”	sawo
“dragão”	da’grão

Para que possamos entender essas estratégias há que analisar as experiências que a criança acumula desde tenra idade sobre os níveis fonético e fonológico da sua língua materna. Acerca deste assunto, Lamprecht (2004) informa que o bebé compreende “(...) a pauta rítmica e entonacional da fala desde a vida intra-uterina (...)”. Também Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini e Amiel-Tison (1988) referenciados pelo autor pré-citado comprovam através dos seus estudos que, alguns dias após o nascimento, o bebé reconhece a voz da mãe e dá preferência à entoação da língua falada no seu ambiente quando comparada com outra que lhe pareça estranha. Lamprecht (2004) clarifica que esta perceção é fonética: “(...) o bebé com poucos dias de idade distingue um [b], que é (+sonoro), de um [p], que é (-sonoro), mas não há, ainda, atribuição de valor distintivo a essas diferenças)” (p. 28).

Para o mesmo autor, com cerca de oito meses de idade a capacidade fonética começa a diminuir, no entanto, tal constitui na realidade um ganho fonológico, uma vez que o bebé está a prestar atenção às distinções que lhe são úteis, no sentido de estar apto a distinguir as palavras que fazem parte do sistema fonológico do seu ambiente.

Por volta do primeiro ano de vida, no início da produção da fala, a criança depara-se com um conflito entre o sistema fonológico que lhe é familiar e aquele que é empregado pelos outros. Existe, portanto, dificuldades na sua capacidade de categorização, planeamento motor e memória fonológica. Para atender a essas dificuldades a criança simplifica as suas produções ao valer-se de um inventário fonético e fonológico incompleto – estratégias de reparo- e reduz os movimentos articulatorios através de assimilações que tornam os segmentos mais parecidos. À medida que a criança amadurece dia-a-dia as suas estratégias também mudam, na medida em que as necessidades de adequação ao sistema-alvo diminuem.

Por sua vez, Rombert (2013) adianta que os três anos de idade representam um marco fundamental no desenvolvimento da linguagem, pois é a partir desta altura que a criança começa a ser capaz de elaborar jogos de rima, produzir palavras novas ou inventadas, segmentar e juntar sílabas.

Assim, há, desde muito cedo, a construção progressiva do conhecimento do sistema fonológico em aquisição, sendo que na ampla maioria das crianças, o amadurecimento do conhecimento fonológico resulta do estabelecimento de um sistema condizente à língua do seu ambiente, à qual se rege pelo grupo social em que está inserida.

2.2.2 Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura: levantamento e análise de alguns estudos

O processo de ensino-aprendizagem no primeiro ciclo na área da Língua Portuguesa centrava-se, fundamentalmente, em três grandes domínios: a oralidade, a leitura e a escrita. Deste modo, constatamos que não havia lugar efetivo para o treino da consciência fonológica.

Já no sentido de transição, o Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP), criado em 2006 pelo Ministério da Educação, veio renovar as práticas docentes, considerando a consciência fonológica como uma metodologia essencial para a formação de uma proficiente expressão oral, para a promoção da decifração e compreensão leitoras e para uma correta ortografia. E mais se acrescenta, as unidades fonológicas passaram a ser entendidas como essenciais à reflexão do sistema linguístico, constituindo-se como um domínio que é necessário didatizar e avaliar no pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico (Correia, 2010).

Focalizando mais a nossa atenção para a relação entre consciência fonológica e desenvolvimento da leitura, são vários os autores que consubstanciam a ideia de que o treino da consciência fonológica será determinante para a predição do sucesso/insucesso na aprendizagem da leitura. Vejamos o exemplo de Freitas, Alves & Costa, 2007:

O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita (p. 8)

Mas tomemos em atenção que as ideias acima transcritas não se construíram no vazio. Por detrás delas existe um vasto leque de investigações que confirmam a sua veracidade e consistência. Tomemos como exemplo o estudo longitudinal de Bryant et al. (1990) referenciado por Silva (1997) do qual participaram sessenta e quatro crianças desde os três anos e meio até aos cinco anos e meio. No início, as crianças foram sujeitas a provas de rima e de aliteração e depois, já com cinco anos, foram-lhe passadas

provas de contagem de fonemas e de supressão do fonema inicial. No final, as crianças foram avaliadas em testes leitura, verificando-se uma significativa correlação entre a sensibilidade às rimas e aliteraões e os bons resultados nas provas de leitura. Já a respeito das medidas fonémicas, estas permitiram igualmente prever o desempenho das crianças na leitura, mas não tão bem quanto as rimas e as aliteraões. De fato, as rimas são precursoras no desenvolvimento da detecção de fonemas o que, por sua vez, facilita a aprendizagem das correspondências grafo-fonéticas e, para além disso, têm um efeito direto na leitura na medida em que permitem às crianças categorizar as palavras com base em padrões de ortografia comuns.

Por outro lado, um estudo realizado por Lundberg (1991) também referenciado por Silva (1997) evidencia a possibilidade de a consciência fonémica se relacionar diretamente com o desenvolvimento da leitura. Esta investigação compreendeu uma elevada amostra, quatrocentas crianças, que foram divididas em dois grupos, um grupo experimental, submetido a uma bateria de provas fonológicas, e outro designado grupo de controle que não foi sujeito a qualquer programa. As crianças do primeiro grupo realizaram inicialmente jogos fáceis de audição e rimas, passadas algumas semanas exercícios de segmentação de frases e palavras, no segundo mês jogos de manipulação silábica e, por último, exercícios fonéticos, principiando com jogos envolvendo o fonema inicial e mais tarde procedendo à segmentação de fonemas de pequenas palavras.

Posteriormente, ambos os grupos foram avaliados em provas fonológicas e de leitura. Nas provas fonológicas não existiram diferenças significativas nos dois grupos relativamente às rimas e à unidade de palavra, no entanto, no que diz respeito às provas fonéticas o grupo experimental demonstrou-se claramente superior em relação ao grupo de controle. Por conseguinte, nas provas de leitura, realizadas quatro vezes com intervalos de sete meses entre cada prova, o grupo experimental obteve resultados muito satisfatórios, ao contrário do grupo de controle. Este estudo sugere, contrariamente ao estudo anterior, que a consciência fonémica pode ser trabalhada fora do contexto formal de leitura, evidenciando consequências positivas no seu desenvolvimento.

Corroborando com esta ideia Alégria, Leybaert & Mousty (1997) afirmam que a tomada de consciência da estrutura fonémica da fala é fundamental na medida em que o leitor, quer seja hábil ou iniciante, quando se depara com uma palavra desconhecida recorre ao único procedimento de identificação seguro, o código fonológico da palavra, ou seja, este nível de consciência fonológica “(...) permite um sistema gerativo de

tradução de ortografia em fonologia” (p. 117). Todavia, Adams, Foorman, Lundberg & Beeler (2006) alertam que as pesquisas indicam que sem o apoio de uma instrução direta, a consciência fonêmica escapa a cerca de 25% dos estudantes do 1.º ciclo com um nível de literacia médio e a uma quantidade consideravelmente maior para aqueles que possuem um nível de literacia menos rico. Fundamentalmente, estas crianças acabam por apresentar sérias dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

No quadro destas ideias, colocamos a seguinte questão: “Por que a consciência de fonemas é tão difícil?” (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006, p. 19). O problema é que as pessoas não costumam prestar a atenção aos sons da fala, quer na sua produção, quer na sua escuta, uma vez que estes são processados automaticamente, dirigindo o foco da sua atenção ao significado do enunciado como um todo.

Ainda, Liberman, Shankweiler, Fischer e Carter (1974) citados por Grégoire e Piérart (1997) realizaram um estudo demonstrando que antes dos seis anos as crianças são praticamente incapazes de contar os fonemas, embora o seu desempenho na contagem das sílabas seja relativamente bom. Estes autores pediram a crianças de quatro, cinco e seis anos que contassem o número de sílabas ou o número de fonemas de uma palavra ou de uma pseudopalavra pronunciada pelo examinador. O que se verificou foi que as crianças de seis anos, as únicas que já haviam iniciado a aprendizagem formal da leitura, apresentaram melhores resultados na contagem dos fonemas em relação às crianças de menor idade.

É, portanto, essencial refletir acerca desta diferença de dificuldade observada entre a análise silábica e a análise fonêmica. Alégria, Leybaert e Mousty (1997) apontam como uma das razões de as sílabas serem mais fáceis de identificar do que os fonemas o fato de as primeiras serem, geralmente, demonstradas acusticamente pelas variações de intensidade, ao contrário dos fonemas.

Saliente-se ainda a importância de analisar neste estudo o fato de os fonemas terem sido mais facilmente notados pelas crianças com seis anos em relação às de menor idade. Liberman e cols. (1974) citados por Alégria, Leybaert e Mousty (1997) sugerem-nos uma explicação que nos parece interessante tanto sob o ponto de vista teórico como sob o ponto de vista pedagógico: a criança não separa espontaneamente as unidades segmentares da palavra. Aos seis anos o seu desempenho aumenta significativamente ou pela intervenção direta do professor, que explicou formalmente o código alfabético às crianças, ou pelo fenómeno de maturação psicológica que ocorre em torno desta idade. Alégria & Morais (1979) também citados por Alégria, Leybaert e

Mousty (1997) concordam com Liberman e cols. (1974) na medida em que defendem a ideia de que a consciencialização fonémica não ocorre espontaneamente, sendo a intervenção nítida do ambiente absolutamente necessária.

De facto, para a criança com menos de seis anos, ou mesmo para aquela com um pouco de mais idade, a fala serve apenas para transmitir informação, a sua estrutura segmentar não revela grande interesse. A criança é capaz de distinguir irrepreensivelmente vizinhos fonológicos, tais como “SAC, BAC e LAC”, caso contrário não teria aprendido a falar, no entanto, tudo isso resulta apenas de uma atividade sistemática do sistema de tratamento da fala (Alégria, Leybaert & Mousty, 1997, p. 114)

Assim sendo, o desafio sob o ponto de vista pedagógico é encontrar formas de fazer com que as crianças identifiquem os fonemas, descubram a sua existência e a possibilidade de separá-los, bons exemplos disso são as atividades de rima, ritmo, escuta e sons. Na realidade, todas as atividades cujo foco seja o acima referido podem ser usadas de forma eficaz, no sentido de desenvolver a consciência fonológica.

Importa acrescentar que no desenvolvimento da leitura a criança terá igualmente de compreender as características específicas das palavras, vejamos o exemplo das palavras homófonas como coser/cozer e conselho/concelho. Esta compreensão desenvolve-se estabelecendo uma relação entre a palavra escrita e os conhecimentos já adquiridos em relação a essa palavra: a sua pronúncia, a sua significação, a sua classe gramatical, o seu emprego na linguagem corrente, entre outros (Leybaert, Alégria, Deltour & Skinkel, 1997).

2.2.3 Intervenção no domínio da consciência fonológica

Caso um professor tenha o intuito de desenvolver a consciência fonológica nos seus alunos deve, em primeiro lugar, conhecer um pouco sobre a estrutura da língua, principalmente no que diz respeito à fonologia. Aqui ficam algumas definições de conceitos que devem ser estudados:

A fonologia é o estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons da fala. A fonética, por sua vez, é o estudo da forma como os sons da fala são articulados, e a fônica é o sistema pelo qual os símbolos representam os sons em um sistema de escrita alfabético (...) Os fonemas, também são unidades da fala que são representadas pelas letras de uma língua alfabética (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006, pp. 21-22)

As diferenças entre os sons de dois fonemas podem ser muito subtis, vejamos o exemplos de [b] com [p] e de [d] com [t]. Ainda assim, estas diferenças podem sinalizar distinções profundas no significado das palavras, comparemos bote com pote e tela com dela. Por este motivo, os leitores em desenvolvimento devem aprender a separar e a categorizar os sons de forma a compreender como é que as palavras são escritas. É a este conhecimento explícito e reflexivo que chamamos de consciência fonémica.

Segundo Adams, Foorman, Lundberg & Beeler (2006) a consciência fonémica não é fácil de adquirir. Parte desta dificuldade reside no fato de o som variar consideravelmente de uma palavra para a outra e de um falante para outro. A esse tipo de variações na fala que não implicam uma mudança de significado designamos de alofones.

Note-se também que os fonemas não são pronunciados isoladamente, são co-articulados, isto é, quando falados são fundidos com uma unidade silábica, por exemplo ao dizer a palavra cama, estamos a pronunciar quatro fones distintos [k], [ã], [m], [a], sendo que a consoante inicial é influenciada pela vogal que, por sua vez, é nasalizada devido à consoante que lhe sucede. Chamamos de vogais nasalizadas as que precedem de uma consoante nasal, como podemos ver nas palavras ano, tempo e ninho. Estas palavras são dificilmente representadas foneticamente na escrita e na leitura pela maioria das crianças, uma vez que as vogais nasalizadas são assimiladas pelas consoantes seguintes na fala, por exemplo, a palavra canto passa a ser lida ou soletrada como C-A-T-O (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006).

De fato, existe uma literatura abundante sugerindo que as habilidades ligadas ao comportamento da fala são determinantes para a aquisição da leitura e da escrita. Essa ligação é fácil de compreender intuitivamente, visto que a descodificação das letras está relacionada com os segmentos da fala que, ao serem pronunciados deficientemente, terão influencia na aprendizagem das correspondências grafema-fonema e, conseqüentemente, na leitura e na escrita das palavras (Leybaert, Alégria, Deltour & Skinkel, 1997).

À entrada da escola as crianças já possuem desenvolvidas algumas habilidades linguísticas: a sua pronúncia é correta, a sua gramática é sofisticada e a comunicação com os seus pares apresenta-se sem grandes problemas. No entanto, a forma como a língua é estruturada parece ser difícil para as crianças que estão no início da sua escolaridade, pois falta-lhes o conhecimento das unidades da linguagem escrita, nomeadamente das frases, das palavras e dos fonemas.

Assim, deveremos procurar elaborar um programa de consciência linguística, em particular de consciência fonológica, de forma a preparar cognitivamente crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os jogos e atividades que trabalham a consciência fonológica poderão ser combinados com outras atividades no âmbito da linguagem oral e escrita, devendo ser sempre desenvolvidos dentro de um espírito lúdico:

Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar (...). Todas estas formas de expressão podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua (ME, 1997, p. 67)

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) na organização destas atividades deverão ser considerados os seguintes princípios orientadores:

- ✓ No nível do pré-escolar os jogos a desenvolver devem iniciar-se por unidades fonológicas perceptivamente mais salientes, tais como sílabas ou rimas;
- ✓ “Nesses jogos, as palavras utilizadas devem ser de estruturas silábicas simples, isto é sílabas com uma estrutura CV (consoante/vogal), como em cavalo;
- ✓ As unidades sonoras podem ser modeladas pelo experimentador e reproduzidas pela criança quando esta apresenta maiores dificuldades;
- ✓ Devem ser trabalhadas atividades diversificadas que contemplem as dimensões de segmentação, síntese, supressão e deteção de sílabas comuns em palavras (p. 55)

As tarefas de consciência fonológica podem apresentar um maior ou menor nível de complexidade. Coimbra (1997 cit. in Freitas, 2004) distingue-as como simples e complexas. As simples caracterizam-se por serem aquelas que exigem a realização de uma operação seguida de uma resposta, como, por exemplo, a segmentação silábica de uma palavra. Por outro lado, as complexas exigem a realização de duas operações: guardar uma unidade na memória enquanto é feita uma nova operação que requer manipulação, seguindo-se o exemplo da substituição de um fonema específico e a identificação da palavra resultante.

Freitas (2004) acrescenta que as tarefas metafonológicas podem variar segundo: o tipo de unidades (palavras polissilábicas ou monossilábicas); o contexto no qual as unidades estão inseridas (onset simples ou complexo); a posição que a unidade sonora ocupa na palavra (inicial, medial, final); a quantidade de operações cognitivas exigidas às crianças e, o tipo de operação – identificação, produção, apagamento, transposição, síntese, segmentação” (p. 184).

Por conseguinte, devido à existência dessas diferenças entre as tarefas, a autora supracitada faz notar que se deve estar atento ao tipo de tarefa exigida à criança, tendo o cuidado de perceber se esta está tendo dificuldade porque não é capaz de lidar com a manipulação das unidades sonoras ou porque lhe está sendo exposto algo demasiado complexo, pois o nível de complexidade e o modo como a tarefa é explicada podem dissimular os resultados em consciência fonológica.

Síntese

No segundo capítulo deste nosso trabalho é explicada a razão de a leitura se adjetivar como uma prioridade na educação. Mais adiante, falamos dos modelos de leitura e dos processos cognitivos implicados na leitura, fazendo uma correlação com as dificuldades inerentes à leitura. Destacamos as dificuldades de leitura como uma das dificuldades de aprendizagem mais problemáticas das crianças com Necessidades Educativas Especiais, atualmente introduzidas nas classes regulares. Focando a nossa atenção na consciência fonológica, esta é desenvolvida não só ao início da escolaridade, mas desde que a criança nasce e distingue o som produzido pela voz da mãe. Pela análise dos estudos efetuados nesta área, a consciência dos sons da fala é uma competência necessária para o desenvolvimento da leitura. Por fim, para uma melhor intervenção neste domínio, o educador e professor terá de ter em conta determinados conceitos fonológicos e algumas considerações quanto ao tipo de atividade implementada que foram neste capítulo explicitados.

No capítulo que se segue, iremos analisar e refletir sobre as atividades realizadas nos nossos estágios e sobre uma entrevista aplicada a educadores e professores do 1.º Ciclo, reportando-nos aos contextos e às questões metodológicas e investigativas.

CAPÍTULO III:
COMPONENTE INVESTIGATIVA

Introdução

Neste último capítulo do nosso trabalho apresentamos a componente investigativa da temática de aprofundamento do presente relatório de estágio. Em primeiro lugar, expomos algumas considerações sobre o processo de investigação, esclarecendo a metodologia e as técnicas de recolha e tratamento de dados aplicadas. Antes da descrição e análise propriamente dita das atividades, informamos sobre a caracterização do meio, da sala de atividades/aula e das crianças/alunos nos quais tivemos um contato direto em contexto de estágio, como forma de contextualização do estudo. Posto isto, apresentamos o guião de entrevista aplicado a educadores e professores da EB1/JI Padre Domingos da Silva Costa, o sistema de categorias delineado para cada um deles e sua respetiva análise. Por fim, apresentamos as nossas últimas considerações, atendendo às finalidades confinadas para estas entrevistas.

3.1 O processo de investigação da ação: da recolha à análise dos dados

De forma a iniciarmos de forma válida o nosso trabalho formulamos desde logo um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida, não fosse uma investigação “(...) por definição, algo que se procura” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 24). Nesta linha de atuação, recordamos a pergunta de partida apresentada no início deste nosso trabalho: “Será que o treino da consciência fonológica contribui para a aquisição/desenvolvimento de competências ao nível da leitura quer junto da criança pré-escolar quer junto do aluno do primeiro ciclo?”.

Num momento posterior, procurámos novas significações para o fenómeno estudado, mais esclarecedoras e mais perspicazes do que as precedentes, como forma de alargar o campo das ideias prévias e ultrapassar as interpretações já gastas, e elaboramos uma problemática relacionada com a pergunta de partida. Reportando-nos à problemática do nosso estudo, desta fará parte perceber de que forma o treino da consciência fonológica contribui para a aquisição/desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da escrita.

Após a problemática apresentada, delineamos o/os objetivos que se pretendem alcançar, não descurando o facto de estes assumirem uma importância acrescida por deterem a capacidade de obter um alto nível de motivação nos intervenientes, permitindo desta forma avaliar os resultados da intervenção.

Assim, podemos identificar como objetivos da investigação:

1. Compreender as representações de educadores do Pré-Escolar e de professores do 1.º CEB relativamente ao domínio da leitura;
2. Conhecer as conceções de educadores do Pré-Escolar e de professores do 1.º CEB no que concerne à relação entre a leitura e a consciência fonológica;
3. Perceber de que forma o treino da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura.

O Quadro 3 permite visualizar, através de uma leitura horizontal e vertical, a articulação da questão do estudo com os objetivos, as fontes de informação e as datas de recolha de dados.

Quadro 1 - Articulação da questão do estudo com os objetivos, as fontes de informação e as datas de recolha de dados

Questão	Objetivos	Fontes de informação	Datas de recolha de dados
Será que o treino da consciência fonológica contribui para a aquisição/desenvolvimento de competências ao nível da leitura quer junto da criança pré-escolar quer junto do aluno do primeiro ciclo?	Compreender as representações de educadores do Pré-Escolar e de professores do 1.º CEB relativamente ao domínio da leitura	Entrevistas aos educadores e aos professores do 1.º Ciclo da EB1/JI Padre Domingos da Silva Costa	Março de 2014
	Conhecer as conceções de educadores do Pré-Escolar e de professores do 1.º CEB no que concerne à relação entre a leitura e a consciência fonológica	Entrevistas aos educadores e aos professores do 1.º Ciclo da EB1/JI Padre Domingos da Silva Costa	Março de 2014
	Perceber de que forma o treino da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura	Notas de campo construídas pela estagiária através da observação participante em contexto de estágio no Pré-Escolar e no 1.º CEB	Abril e Maio de 2013
		Entrevistas aos educadores e aos professores do 1.º Ciclo da EB1/JI Padre Domingos da Silva Costa	Março de 2014

Assim, o trabalho que se apresenta pretende corresponder a uma abordagem investigativa. Por esta razão, adotamos uma metodologia de investigação em que os dados recolhidos têm um carácter qualitativo, ou seja, são ricos em pormenor. As estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade, sendo que optamos por fazer uso das duas.

Na observação participante

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16)

Este registo escrito foi elaborado através das notas de campo dos quais constam, nomeadamente, observações, sentimentos, reações e interpretações constatados em contexto de estágio no seio de um grupo e de uma turma e, também, reflexões, hipóteses explicações formuladas por nós que servirão de base para a formulação de respostas à problemática em causa.

Relativamente à entrevista “não-estruturada”, “aberta” ou “não-diretiva” permitiu aos educadores e aos professores do 1.º Ciclo da EB1/JI Padre Domingos da Silva Costa responderem de forma autêntica, pois não se moldou a questões previamente delineadas. Se o nosso objetivo era o de compreender com exatidão a problemática em causa, a clareza e a autenticidade dos registos revelou-se um fator determinante.

A constituição deste corpus documental teve por base as principais regras explicitadas por Bardin (1995): a regra de exaustividade (uma vez definido o corpus, é necessário ter em conta todos os seus elementos constituintes); a regra de representatividade (a amostra terá de ser representativa de um universo); a regra de homogeneidade (os documentos sujeitos a análise deverão referir-se todos ao mesmo tema) e, a regra de pertinência (os documentos retidos devem corresponder ao objetivo da análise).

Após a recolha de dados, seguiu-se a análise do seu conteúdo entendida como “(...) a expressão genérica para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107).

A análise de conteúdo expressa no nosso trabalho insere-se em procedimentos fechados, segundo Henry e Moscovici (1968 cit in Ghiglione & Matalon, 1993), pretende-se “comparar textos exploratórios produzidos em situações particulares e

correspondentes aos comportamentos que queremos observar” (p. 202). Estes procedimentos possibilitam que o objetivo de investigação seja transformável em categorias de análise, não de uma forma exaustiva, mas apenas indicando as principais categorias.

A propósito da categorização, Bardin (1995) indica um conjunto de qualidades que distinguem as boas das más categorias: a exclusão mútua (um elemento não pode ter dois ou vários aspetos suscetíveis de serem classificados em duas ou mais categorias); a homogeneidade (um único princípio de classificação deve administrar a sua organização); a pertinência (o sistema de categorias deve responder aos interesses da investigação); a objetividade e a fidelidade (todo o material deve seguir a mesma lógica de codificação) e, a produtividade (o conjunto de categorias tem de fornecer resultados férteis em inferências, hipóteses e dados exatos).

Nesta lógica, os dados recolhidos foram classificados e reduzidos após terem sido selecionados como pertinentes, uma vez que existem num dado acervo documental registos que não estabelecem uma conexão lógica com os objetivos da investigação (Esteves, 2006). Assim, todo o material foi analisado integralmente (princípio de exaustividade) e selecionado consoante determinados critérios (princípio de representatividade) fazendo uso de uma leitura flutuante.

Dado estarmos a analisar discurso das crianças e dos entrevistados, a nossa unidade de registo foi o tema que “(...) corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais regulamentadas” (Bardin, 1995, pp. 105-106). Esta é geralmente utilizada para estudar motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências. Porém, na análise do discurso dos entrevistados achamos necessário fazer ainda referência ao contexto da unidade a registar, pois exigia uma releitura do meio mais vasta. Nesta linha de ideias a unidade de contexto, por ser de dimensão superior permite compreender a significação exata da unidade de registo.

3.2 Contexto de Educação Pré-escolar

A unidade orgânica da Escola Básica Integrada de Canto da Maia é constituída por oito núcleos onde se inclui o Infantário de Ponta Delgada, localizado na rua de Santa Catarina e rua João do Rego, que alberga oitenta e oito crianças e um corpo docente formado por oito educadoras, uma professora de apoio à música, um professor de apoio à expressão físico-motora, doze auxiliares e um total de vinte funcionários.

Os objetivos gerais contemplados no Projeto Educativo de Escola dos quais pretendemos respeitar e cumprir, na medida do possível, aquando da prática educativa eram: “Promover o sucesso educativo e escolar dos alunos de forma sustentada na aprendizagem da sua língua de escolarização, uma vez que esta condiciona a relação do aluno com o meio, bem como a sua afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas, atitudinais e valorativas (...)”; “Reconhecer e interpretar problemas de natureza diversa, traduzindo-os em linguagem e contextos matemáticos, adotando procedimentos adequados à sua resolução eficaz (...)”; “Redefinir o conceito de articulação (...)” e, “Promover o desenvolvimento de temáticas no âmbito da saúde escolar (...)”.

Esta instituição está organizada por diferentes espaços enquadrados num só piso: duas salas para a creche; quatro salas para o jardim-de-infância; dois dormitórios; uma cozinha; um refeitório (constituído por oito mesas redondas, três retangulares e uma semicircular); uma sala polivalente; uma sala de reuniões; uma sala multimédia; um gabinete de coordenação; uma sala de arquivo morto; uma sala de refeições para o pessoal docente e não docente; uma lavandaria; uma sala de computadores e de material de expressão musical e, dois recreios, um com parte cimentada e ajardinada e outro equipado com, por exemplo, baloiços e escorrega.

Destes diversos espaços, colocando de parte a sala de atividades, pois naturalmente era o espaço que utilizava com maior frequência, destaco a sala polivalente, pois servia para a preparação físico-motora das crianças; a sala de multimédia, uma vez que não sendo possível o visionamento de vídeos na sala de atividades era utilizada para o mesmo fim e, o recreio com a parte cimentada e ajardinada que pretendi dinamizar através do recurso a jogos.

O Infantário de Ponta Delgada por se situar num meio urbano com uma densidade populacional bastante elevada, tinha a vantagem de estar rodeado por muitos pontos de interesse pedagógico didáticos, alguns inclusive já explorados pela educadora Piedade Wallenstein.

3.2.1 Caraterização da sala de atividades

Os projetos implementados e dinamizados na sala de atividades onde ocorreram as intervenções do núcleo de estágio foram o projeto de educação psicossocial “Uma Aventura no arquipélago da Eulândia” da escola básica integrada Canto da Maia, o

projeto Musicolândia, coordenado e dirigido pela professora Lídia do Conservatório Regional de Ponta Delgada e o projeto nacional de leitura “Vai e Vem”.

A organização do espaço na sala de atividades tinha por base o modelo de “High Scope”, pois estava dividida por áreas corretamente identificadas com símbolos e estrelas que representavam uma estimativa do número máximo de crianças permitido. As áreas existentes eram no total nove: área do quadro; área do desenho; área da biblioteca; área do computador; área da pintura; área do recorte e da colagem; área dos jogos; área da casinha e área da garagem, sendo que todos os materiais existentes em todas as áreas estavam ao alcance das crianças (ver planta da sala em Anexo 1).

Todas estas áreas tiveram um interesse relativo ao longo da minha prática educativa, embora deva dar ênfase à área da biblioteca, uma vez que esta teve especial destaque no desenvolvimento e implementação da problemática anteriormente referida. A minha intenção educativa neste espaço foi mais além, pois através da sua utilização pretendi deixar os registos das atividades referentes à consciência fonológica e, também, dar continuidade ao projeto de dinamização deste espaço, implementado e desenvolvido anteriormente pela mestrandia Ana Loureiro.

Todas as salas de atividades dispunham de um lavatório e por esta razão foi possível realizar atividades de expressão plástica sem o inconveniente das crianças serem obrigadas a se deslocarem da sala para tratarem da sua higiene.

Na sala estavam afixados vários cartazes, tais como: mapa de presenças; calendário com os aniversários, as festividades e os feriados assinalados; quadro do peso; quadro das alturas; quadro dos empréstimos dos livros; quadro individual de atividades; quadro do tempo e, quadro das presenças.

3.2.2 Caracterização do grupo de crianças

Este grupo era constituído por dezanove elementos (doze do sexo masculino e sete do sexo feminino) com 5/6 anos de idade. Todos estiveram com a educadora desde os catorze meses, à exceção de oito crianças. Por esta razão, o nível de desenvolvimento global destas crianças era muito favorável.

De acordo com as observações realizadas e através da informação fornecida pela educadora cooperante foi possível dividir as crianças em dois grupos, sendo o primeiro constituído pelos A, B, C, D, E, F e G (grupo de crianças mais “novas” do grupo, que fazem anos entre 15 de setembro e 5 de dezembro) e o segundo pelos H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R e S (grupo de crianças mais “velhas”).

Relativamente ao primeiro grupo destacavam-se o G pela sua dificuldade ao nível da motricidade fina e o E por revelar dificuldade em concentrar-se, em concluir uma tarefa, em elaborar atividades que exigiam habilidade a nível de motricidade fina e, ainda, por apresentar alguma imaturidade, principalmente no registo gráfico.

O A (o mais novo) interessava-se e gostava muito de fazer as atividades relacionadas com “O Marujinho”, no entanto, tinha alguma pressa em acabar os trabalhos e falta de persistência. A nível de motricidade fina apresentava consideráveis melhorias em relação aos anos letivos anteriores.

A B tinha uma boa participação tanto em pequeno como em grande grupo, aderindo com interesse, a todas as tarefas propostas, completando-as com alguma perfeição e facilidade.

A C podia ser comparada à B, com a particularidade de ser mais imatura e gostar muito de pintar, começando já a elaborar desenhos figurativos perceptíveis e a recortar muito bem.

O F a nível de raciocínio lógico-matemático e de vocabulário estava bem desenvolvido, no entanto, a nível de coordenação motora manifestava alguma dificuldade em atividades que exigiam minúcia ao nível de motricidade fina, nomeadamente no manuseamento da tesoura e do material de escrita e desenho.

A D tinha dificuldade nas atividades relacionadas com a motricidade fina e na rapidez com que executava uma tarefa. Demonstrava ainda alguma imaturidade e, por vezes, baixa autoestima.

No que respeita ao segundo grupo, a H desempenhava bem qualquer atividade que lhe fosse proposta. Revelava uma autoestima elevada, considerada pela educadora como pouco positiva na relação com os seus pares, levando-a a não aceitar bem o sucesso dos seus colegas.

A I podia ser comparada à H, pois estava bem desenvolvida a todos os níveis. Era uma criança muito participativa e interessada nos projetos implementados, demonstrando capacidade de retenção de novos conhecimentos e aplicação dos mesmos no seu quotidiano.

O J estava, também, bem desenvolvido mas a nível comportamental apresentava atitudes menos adequadas (de vez em quando era mais agressivo ou amuava).

A K apresentava dificuldade na área da matemática mas em relação à área de expressão plástica era muito habilidosa.

O L não gostava de nada que fosse repetitivo e que viesse fora do contexto, como por exemplo, pintar por pintar. Tinha uma imaginação muito fértil, manifestava um nível cognitivo elevado mas levava muito tempo na execução de uma tarefa.

O M a nível de desenvolvimento global podia-se comparar ao P., à I e à H, com a particularidade de ser muito perfeccionista nos seus desenhos e ter uma baixa autoestima (tinha medo de não ser capaz de realizar uma tarefa), embora estivesse melhor em relação aos anos anteriores, sendo por isso necessário ter alguma cautela na forma como se lhe pedia alguma coisa e como se falava com ele. Apresentava maior preferência pelas áreas de expressão plástica e musical.

O N, tal como o M, tinha baixa autoestima. Não gostava de participar em atividades que sabia que tinha mais dificuldade, nomeadamente, no registo gráfico, revelando assim insegurança no domínio da expressão plástica.

O O participava pouco, pois no ano passado não tinha frequentado o infantário de outubro a abril, tendo permanecido em casa com a mãe que estava grávida. Naquele ano letivo continuava a registar uma baixa assiduidade, o que comprometeu o seu desenvolvimento global, sendo que a nível de raciocínio matemático era o mais afetado. De todas as áreas a que manifesta maior preferência era a área de expressão plástica.

Em relação ao P, a sua vontade de participação em todas as atividades era tanta que fazia com que não terminasse adequadamente uma tarefa, pois já queria iniciar outra. Na matemática caracterizava-se por ter um raciocínio lógico-matemático e uma capacidade de memorização acima da média.

O Q sofria de perturbação de espectro de autismo e por esse motivo era acompanhado por uma educadora de apoio, uma terapeuta da fala e uma psicóloga que mantinham contato com a educadora e punham-na a par da situação. O Q tinha dificuldade em pronunciar algumas palavras e em estabelecer contato visual, embora tivesse evoluído consideravelmente, uma vez que aos três anos não pronunciava uma palavra. Tinha uma fixação por carros e por datas que a educadora aproveitava para desenvolver nele as diferentes áreas. A educadora considerava que Q deveria continuar no primeiro período do próximo ano no núcleo de educação especial, tendo em conta a adaptação ao novo nível de ensino mas, se tudo corresse bem, poderia nesta altura deixar de ser acompanhado pelo mesmo núcleo.

A R, tal como a H, tinha uma elevada autoestima, mas pouco positiva na relação com os seus pares. A nível cognitivo estava bem desenvolvida, apesar de demonstrar alguma falta de concentração nas atividades em grande grupo e na gestão de conflitos.

Finalmente, o S tinha alguma dificuldade no cumprimento de regras por tentativa de imitação do irmão mais velho e, também, a nível de concentração e atenção, principalmente em atividades de grande grupo.

No que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mais especificamente à consciência fonológica, estas crianças não identificavam palavras que rimam e desconheciam o significado de rimas. Por outro lado, a consciência da unidade de palavra e a consciência silábica, mais especificamente a segmentação dos sons da fala, pareceram-nos estar adquiridas. Quanto à consciência intrassilábica e fonémica não eram percebidas por este grupo.

3.2.3 Descrição e análise das intervenções pedagógicas no Pré-Escolar

Segue-se a fase da descrição e análise das intervenções pedagógicas do Pré-Escolar. Nesta, iremos clarificar se as atividades tiveram impacto no desenvolvimento das aquisições leitoras junto das crianças do Pré-Escolar, procurando, deste modo, responder ao terceiro objetivo do nosso estudo, que se caracteriza por “Perceber de que forma o treino da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura”.

Para tal, consideramos necessário elaborar quadros que contemplem as falas das crianças do Pré-Escolar, pois foi a partir do diálogo e das interações estabelecidas com estas que conseguimos, de fato, compreender em que medida a nossa ação correspondeu positivamente ou não aos objetivos previamente delineados para estas atividades.

Atividade 1 | Jogo da Rima (retirado da brochura O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica do ME)

Objetivo(s): Desenvolver a capacidade de identificar rimas.

Depois de selecionar um poema com algumas palavras que rimam, a estagiária sugeriu uma palavra (ex: beleza) e explicou às crianças, em grande grupo, que iria ler um poema e que elas teriam de prestar muita atenção de forma a identificarem as palavras que rimavam com a palavra selecionada. Sempre que julgassem encontrar estas palavras, as crianças deveriam levantar o braço, dizendo RIMA!

Ora, vejamos e analisemos a combinação rimática presente no poema *Quase Dedicatória* de Maria Alberta Menéres, utilizado pela estagiária:

QUASE DEDICATÓRIA

Amar a Natureza
é eu sentir assim
a alegria de a ver
intacta acesa
dentro e fora de mim,
trazendo as coisas simples
tão simples, pela mão.
Da atenção ao cuidado,
Inventar as razões
Para o solto coração.

Maria Alberta Menéres

Quanto à estrutura rimática, estamos na presença de rimas interpoladas, ou seja, os versos que rimam são separados por dois ou mais que não rimam. Tal não constituiria um entrave caso a sensibilidade às componentes rimáticas já estivesse desenvolvida neste grupo do Pré-Escolar. Assim sendo, tendo em conta o nível de desenvolvimento fonológico destas crianças, teria sido mais benéfico se nos tivéssemos servido de um poema com uma combinação rimática do tipo emparelhada ou cruzada, isto porque a separação entre os versos que rimam seria menor, logo o processo de identificação de rimas tornar-se-ia mais fácil.

Para além disso, neste poema evidenciamos muitos versos brancos ou soltos, o que faz com que a sua combinação sonora seja menos apelativa auditivamente e, por isso, pouco interessante de acordo com os propósitos delineados para esta atividade.

Remetendo-nos mais concretamente para as palavras rimadas, é possível observar que “Natureza” rima com “acesa”, “assim” rima com “mim” e “mão rima com “coração”. Destas, a estagiária serviu-se apenas de duas, as com terminação em –eza e em –ão, mas antes foi fundamental que explicasse primeiro que as palavras que rimam umas com as outras contêm um som final comum.

Para um melhor entendimento da adequação das rimas aplicadas, analisaremos o Quadro 2 que exhibe o discurso da estagiária e das crianças:

Quadro 2 – Componentes discursivas da atividade *Jogo da Rima*

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
A estagiária solicita às crianças a identificação de palavras que rimam com a palavra beleza.	H: (...) P: (...) J: (...)
A estagiária solicita às crianças a identificação de palavras que rimam com a palavra limão.	H: (...) P: “Coração” J: (...)

Pelo que é constatável no Quadro 2, tanto H como P e J tiveram dificuldade na identificação das rimas no poema, porém, P acabou por identificar uma das palavras no poema com terminação em –ão (“Coração”). Tal vem comprovar o que fora concluído anteriormente através da combinação das rimas no poema e, também, constatar que as palavras com terminação em –eza foram mais penosas de reconhecer quando comparadas com as de terminação em –ão.

Nesta sequência de ideias, deveríamos ter selecionado um poema cuja combinação rimática fosse mais interessante de ser trabalhada dadas as dificuldades deste grupo e com rimas que, tal como as com terminação em –ão fossem mais fáceis de serem notadas pelas crianças (ex: -ar).

Apesar destas ponderações, importa referir que aquando desta atividade proporcionamos a estas crianças o despertar pelo interesse e prazer em brincar e jogar com as palavras, e porquê? Porque neste mesmo dia (por exemplo, na hora de almoço, no refeitório) deparamo-nos com este grupo a perguntar sistematicamente à estagiária se a palavra x rimava com a palavra y, efetuando correspondências corretas.

Deste modo, podemos afirmar que, conquanto todas as críticas anteriormente efetuadas aquando da aplicação desta atividade, conseguimos, num momento posterior, desenvolver o objetivo previamente delineado (Desenvolver a capacidade de identificar rimas).

Atividade 2 | Sílabas Coloridas (retirado da brochura O Conhecimento da Língua:

Desenvolver a Consciência Fonológica do ME)

Objetivo(s): Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de substituição.

A estagiária fixou três cartões no quadro e explicou às crianças que cada um deles representava uma sílaba:

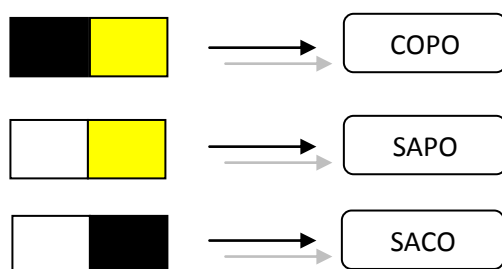
O cartão preto representa a sílaba <co>;

O cartão amarelo representa a sílaba <po>;

O cartão branco representa a sílaba <sa>.

Após as crianças memorizarem a associação cor do cartão/sílaba, mediante exercícios de repetição, a estagiária apontou para cada cartão e as crianças repetiram a sílaba representada.

Quando as crianças já haviam memorizado a cor do cartão/sílaba a estagiária formou palavras com os cartões, nas quais as crianças teriam de adivinhar quais eram:



Cada vez que uma das crianças acertava numa palavra, esta era representada graficamente no quadro pela mesma, iniciando-se a familiarização da criança com o código escrito.

As sílabas, por não terem significado dificilmente são notadas ou refletidas até à entrada na escola. Por esta razão, a maior parte das crianças considera estes tipo de jogos uma novidade, “(...) difíceis o suficiente para serem interessantes, mas fáceis o suficiente para serem completamente factíveis” (Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, 2006, p. 77).

Ainda, no entendimento dos autores suprarreferenciados, a consciência silábica é introduzida pedindo-se às crianças que batam palmas e contem as pulsações dos seus próprios nomes. Como a iniciação à consciência silábica, alvo de alguma exploração por parte da respetiva educadora deste grupo, estendemos o desafio à junção de sílabas com a finalidade de encontrar uma palavra, tornando o conceito de sílaba intensificado e enriquecido.

De acordo com Coimbra (1997, cit. in Freitas, 2004) a atividade apresentada é do tipo complexa, tendo em conta que exige a realização de duas operações: guardar uma unidade na memória enquanto é feita uma nova operação. Mas acatelem-se, pois

as palavras selecionadas para esta atividade eram do conhecimento do grupo e de estrutura dissilábica simples (Consoante-Vogal/Consoante-Vogal), caso contrário seria muito difícil para o mesmo lembrar dos sons das palavras, tornando desconfortável a análise das palavras em sílabas.

A fim de verificar se “A sílaba constitui uma unidade gramatical estruturadora do conhecimento fonológico, desempenhando um papel fundamental na aquisição das competências ao nível da leitura e da escrita” (Martins, 1996; Freitas e Santos, 2001 e Viana, 2001 cit. in Freitas, Alves e Costa, 2007, p. 49) elaboramos o Quadro 3.

Quadro 3 – Componentes discursivas da atividade *Sílabas Coloridas*

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
A estagiária afixa no quadro o cartão preto e o amarelo, respetivamente.	H: “Popo”. P: “Poco”. J: “Copo”.
Estagiária: “Muito bem! Quem é que quer escrever esta palavra no quadro?”.	H oferece-se para escrever. H escreve CO e depois pede ajuda à estagiária: -“É o P?”. Depois da estagiária dividir a palavra COPO em segmentos sonoros mais pequenos (“CO-PO”) A escreve P. Pede novamente ajuda à estagiária: H: “É um O?”. Depois de Z dizer “-PO” e intensificar o fonema “O” H diz: H: “O”. H escreve a letra e vai-se sentar.
A estagiária afixa no quadro o cartão branco e o cartão amarelo, respetivamente.	P: “Sapo”.
A estagiária pergunta a P: “Sa-po, como é que começa?”.	P: “Com um S!”. P: “E depois é um A e depois é o P e depois é o O”.
Desta vez, a estagiária afixa no quadro o cartão branco e depois o preto. A estagiária pede a J para escrever a palavra no quadro.	J: “Saco”.
Estagiária: “SA, a primeira sílaba...”.	J: (...)
Estagiária: “E a seguir? PO...”.	J escreve SA mas com o S “em espelho”.
H ajuda dizendo que é um P e um O.	J completa a palavra corretamente.

Verificamos através do Quadro 3 que, apesar de P e J ainda não terem iniciado a aprendizagem formal da leitura, conseguiram descodificar palavras através da junção

das sílabas correspondentes a cada cartão (P encontrou a palavra SAPO e J as palavras COPO e SACO).

Além do desenvolvimento no domínio da leitura, esta atividade também foi importante para o domínio da escrita. Veja-se que através da divisão das palavras em segmentos silábicos H conseguiu escrever a palavra SAPO e J a palavra SACO, quando à priori tinham dificuldades para tal. Assim, reconhecemo-nos nas palavras de Contente (2000) quando afirma que “(...) a leitura e a escrita são atividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil” (p. 27).

Atividade 3 | O Bingo dos Sons (retirado da brochura O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica do ME)

Objetivo(s): Desenvolver a capacidade de identificação dos sons iniciais que constituem a palavra.

Relativamente à atividade *Bingo dos Sons*, a cada criança foi distribuída uma mesa de jogo, que consistia num cartão, composto por nove quadrados, preenchidos cada um deles com uma imagem diferente. A estagiária baralhou os cartões com os fonemas dentro do saco e retirou um, dizendo o som que lá estava representado. A equipa que descobrisse na sua mesa de jogo uma imagem cujo nome se iniciasse pelo som levantaria o braço, dizendo que palavra era esta e, se esta palavra tivesse sido corretamente identificada, assiná-la-ia a imagem correspondente no cartão. Este procedimento repetiu-se até que uma equipa conseguisse assinalar todas as imagens da sua mesa de jogo.

Segundo Adams, Forman, Lundberg e Beeler (2006) os primeiros jogos de fonemas deverão ser dirigidos para os fonemas iniciais, visto que existe uma maior dificuldade em relação aos intermédios e finais. Apesar de termos considerado esta premissa para as crianças do Pré-Escolar, os fonemas iniciais nem sempre foram percecionados por estas, confundindo-se particularmente as consoantes oclusivas dentais [t] e [d] e as consoantes fricativas labiodentais [f] e [v], pelo que deveríamos ter selecionado apenas palavras cujos fonemas iniciais fossem mais fáceis de identificar (note-se que o nível de consciência fonética destas crianças era fraco ou inexistente).

Não obstante o atrás exposto, como é possível ver no Quadro 3 algumas palavras com determinado fonema inicial foram adivinhadas.

Quadro 4 – Componentes discursivas da atividade *Bingo dos Sons*

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
Estagiária: “mmmm...”.	H: “minhoca”.
Estagiária: “pppppppp...”.	(...)
Estagiária: “εεεεεεεε...”.	P: “Eva”. H e P pedem insistentemente para que a estagiária verifique se têm a imagem cuja palavra se inicie pelo som produzido.
Estagiária: “RRRRRRRRR”.	J: “Rafael, rato, Rodrigo, Ricardo, ratazana”.
Estagiária: “tttttttttttt”.	(...)

Assim sendo, pela análise dos dados transpostos no Quadro 4, os fonemas sonoros (ε; R) foram identificados contrariamente aos fonemas surdos (p; t). Todavia, neste jogo as crianças demonstraram tanta vontade em participar que, quando não conseguiam encontrar palavras nos cartões com determinado fonema inicial, diziam, por exemplo, nomes de pessoas (Estagiária: Estagiária: “εεεεεεεε...”; P: “Eva”), o que consideramos positivo pois, mais do que cumprir as regras do jogo, a nossa real intenção era a de as crianças desenvolverem a consciência fonémica.

3.3 Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A unidade orgânica da Escola Básica Integrada de Roberto Ivens é constituída por seis estabelecimentos de ensino onde se inclui a EB1/JI Padre Domingos da Silva Costa, localizada na freguesia de Livramento e um corpo docente formado por quatro educadoras, sete professores do 1.º ciclo, uma professora de apoio ao pré-escolar, uma educadora de apoio ao 1.º ciclo, uma professora de ensino especial, um professor de educação física, uma professora de inglês, cinco funcionários efetivos e cinco funcionários da FIOS.

Importa referir que, tal como nas outras freguesias, a freguesia de Livramento possui uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias. Foram detetados, inclusive, nesta e nos restantes estabelecimentos de ensino desta escola, problemas de várias naturezas: alcoolismo, comportamentos desviantes, desemprego, droga e instabilidade familiar. Por este motivo, 634 alunos carenciados do 1.º ciclo,

distribuídos pelas várias instituições, beneficiam do ASE com manuais e materiais escolares, transportes e refeições.

Ainda, as alterações/desestruturações ocorrentes no seio da estrutura familiar, o aumento do número de mulheres empregadas, as exigências que o mundo do trabalho acarreta e o afastamento geográfico em relação à residência e ao local de trabalho são alguns fatores que contribuem para o consecutivo aumento da demissão dos pais no processo educativo dos filhos, cabendo unicamente à escola o papel de implementar e desenvolver ações de carácter educativo e social. Daí que muitas crianças fiquem entregues a si próprias, a familiares, empregadas domésticas ou ao ATL.

Devido à localização da EB1/JI Padre Domingos da Silva Costa, existe uma grande diversidade de recursos sociais, nomeadamente, a junta de freguesia, a Casa do Povo, o centro de saúde, a igreja da Nossa Senhora de Livramento, as quintas das laranjas e os solares que se afiguram como potenciais parceiros da escola.

3.3.1 Caraterização da sala de aula

A sala de atividades encontrava-se bem iluminada, sob a forma de luz natural, projetada por três grandes janelas. As mesas da sala tinham uma disposição particular, em C, e comodidade suficiente para as crianças realizarem o seu trabalho (ver planta da sala em Anexo 2). Além disso, a sala continha dois quadros negros, um destinado ao grupo que estava ao nível do quarto ano e outro às alunas com NEE, e ainda quatro placards junto aos quadros que serviam para afixar materiais. Destes, destacamos os cartazes referentes a: “sinais de pontuação”, “a frase”, “tipos de frases”, “polaridade da frase”, “sílabas átonas e sílabas tónicas”, “grupo lexical”, “família de palavras”, “conectores discursivos”, “os sinónimos”, “os antónimos”, “o algoritmo da adição e da subtração”, “a tabela de Pitágoras”, “os submúltiplos do metro” e “a numeração romana”. Para além disso, também existiam na sala modelos com que podíamos trabalhar: o relógio, o calendário e a fita métrica. Note-se que a sala possuía muitos armários de arrumação, inclusive cacifos onde os alunos podiam guardar os seus cadernos e os seus manuais.

Relativamente aos elementos decorativos da sala, existiam nas paredes letras em placas de esponja e autocolantes de animais no armário. Os materiais de sala de aula encontravam-se bem conservados e etiquetados e estavam ao alcance das crianças.

Existia ainda um lava loiças que possibilitava a higiene dos alunos quando eram realizadas atividades ligadas à expressão plástica.

3.3.2 Caracterização da turma

A turma do 4.º ano A-L2 da escola EBJI Padre Domingos da Silva Costa era composta por dezoito alunos, seis do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Destes dezoito alunos matriculados no quarto ano, dezassete foram matriculados pela primeira vez e um foi matriculado pela segunda vez, ou seja existia um repetente na turma.

Segundo o Projeto Curricular de Turma (PCT), em termos de conhecimentos, quinze alunos detinham o perfil de aprendizagens exigidas para o quarto ano de escolaridade e, por este motivo, iriam trabalhar os programas curriculares previstos para o mesmo ano. Quatro destes quinze alunos revelavam um ritmo de aprendizagem mais lento, necessitando de um trabalho mais individualizado (p. 5).

Existiam, ainda, três alunas que se encontravam no Regime Educativo Especial e que beneficiavam diariamente de apoio especializado pela docente de Ensino Especial.

Uma destas alunas, a Y, apresentava um défice cognitivo, manifestava dificuldades a nível espaço-temporal, de motricidade fina e de capacidade de atenção/concentração. Por conseguinte, necessitava de um trabalho muito sistemático em todas as áreas académicas, de muita estimulação para manter a atenção/concentração, de motivação para a realização das atividades/tarefas e de um acompanhamento individualizado e constante na consecução das mesmas.

Por seu turno, a W, segundo o relatório circunstanciado pela professora de Ensino Especial, apresentava um desenvolvimento global na faixa “muito inferior-inferior”, ou seja, inferior ao esperado para a idade, quer ao nível do processamento da linguagem, do raciocínio verbal e da aprendizagem verbal, quer ao nível do processamento visual, da manipulação de estímulos visuais e da aprendizagem não-verbal.

A Z, como as anteriores, necessitava de um trabalho muito sistemático pois manifestava dificuldades ao nível da capacidade de atenção/concentração e de memorização, o que comprometia a sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu rendimento escolar.

Reportando-nos ao domínio tratado no nosso estudo, o domínio da consciência fonológica, é importante realçar que estas alunas desconheciam o que eram rimas e não identificavam palavras que rimam. Já a consciência da unidade de palavra pareceu-nos estar adquirida. O nível da consciência silábica era de todos o mais desenvolvido, no

entanto, por vezes, estas alunas identificavam e contavam o número de sílabas erroneamente.

A consciência das unidades intrassilábicas e fonémicas, por não ser trabalhada em parceria com o desenvolvimento da leitura pareceu-nos ser fraca ou inexistente.

No que diz respeito ao comportamento, esta era uma turma um pouco agitada, com tendência para estabelecer conversas paralelas entre pares. Por vezes, surgiam alguns conflitos que, na sua generalidade, aconteciam mais no recreio do que em sala de aula. Apesar de esta ser uma turma que necessitava ser chamada à atenção várias vezes pelas questões supramencionadas, caracterizava-se por ser motivada e empenhada para a aprendizagem. Por outro lado, era necessário direccionar o assunto à temática que estava a ser tratada porque tinham a tendência de dispersar em assuntos despropositados ao tema em estudo.

Por último, no que concerne ao ritmo e à organização de trabalho, existiam algumas disparidades, pois se a maior parte dos alunos conseguia terminar as tarefas solicitadas em tempo útil, os outros necessitavam de mais tempo e mais estímulo para as efetuarem, fato comprovado no tempo de observação da turma. Segundo a professora titular de turma, apesar de existirem alunos com um rendimento escolar satisfatório, os resultados obtidos nas suas fichas de avaliação eram negativos, pois não resolviam a maioria dos itens solicitados.

3.3.3 Descrição e análise das intervenções pedagógicas no 1.º Ciclo com as alunas com NEE

Neste ponto, iremos proceder à explicitação e análise de alguns momentos da prática desenvolvida no 1.º Ciclo com as alunas com Necessidades Educativas Especiais, a fim de verificar se o treino das estruturas fonológicas contribuiu para a colmatação das dificuldades de aprendizagem, mais especificamente das dificuldades de leitura. Assim sendo, passamos a explicitar algumas das atividades que permitiram trabalhar as principais dificuldades desta alunas, designadamente, as rimas, as unidades silábicas, intrassilábicas e fonémicas.

Atividade 1 | Construção do livro das Rimas (retirado da brochura O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica do ME)

Objetivo(s): Desenvolver a capacidade de identificar rimas.

Quanto à atividade aplicada às alunas com NEE do 1.º CEB, diz respeito à *Construção do Livro das Rimas*. Cada página deste livro foi dedicada a um som final específico (ex. ão, ar e or). Posteriormente, as alunas desenharam imagens que representassem as palavras com o respetivo som e construíram para cada folha um poema com as ditas palavras.

Tendo por base Freitas, Alves e Costa (2007) “O desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direcionando a atenção das crianças para a forma das palavras” (p. 49).

Para benefício do acima trasposto, e considerando as dificuldades das alunas com NEE, selecionamos para esta atividade terminações que permitissem criar rimas consoantes ou perfeitas, havendo uma correspondência total de sons a partir da última vogal tónica, e que à partida fossem fáceis de identificar (exs: -ão/ -ar/ -or). Tal é possível verificar através do Quadro 5:

Quadro 5 – Componentes discursivas da atividade *Construção do Livro das Rimas*

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
A estagiária explica que uma palavra rima com a outra quando acaba da mesma forma, por exemplo: Estagiária: “A palavra cão termina em...?”.	Y, W e Z respondem em uníssonos: “ãó!”.
Estagiária: “Muito bem! Então digam-me outra palavra que termine em ão”.	Z: “Leão!”. Y: “Cão!”. W: “Mão!”.
Estagiária: “Boa! E cantar? Esta palavra termina em...?”.	Y, W, Z: “ar”.
Estagiária: “Conhecem alguma palavra que termine em ar?”.	Z: “Catarina”.
Estagiária: “Realmente, o som inicial da palavra Catarina se parece muito com o som inicial da palavra cantar. Mas o que se pretende é achar uma palavra que, tal como a palavra cantar, termine em AR, AR, AR” - afirma a estagiária sublinhando no quadro o “ar” da palavra “cantar”.	
Estagiária: “Cantar, am...am...”.	Y, W e Z: (...)
Estagiária: “Amar! Não acaba em ar? Vamos ver” – enquanto isso a estagiária escreve no quadro a palavra amar e sublinhando a parte correspondente a ar.	
Estagiária: “Agora digam-me vocês outra palavra que rime com cantar”.	Y: “Mar!”.
Estagiária: “Muito bem! Sendo assim cantar, amar e mar são palavras que...?”.	Y, W e Z: “Rimam”.

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
Estagiária: “Agora vamos ver a palavra secador. Se a palavra cantar terminava em ar a palavra secador termina como?” – pergunta a estagiária escrevendo a palavra no quadro.	Z: “Dor!”.
Estagiária: “Acaba em or! Diga-me lá uma palavra que acabe em or”.	Z: “Amor”.

No Quadro 5 reparamos que logo no início da atividade as alunas com NEE identificaram as palavras com terminações em –ão (Estagiária: “Muito bem! Então digam-me outra palavra que termine em –ão”; Z: “Leão”, Y: “Cão”; W: “Mão”). Acerca disso, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) clarificam que “Este tipo de comportamentos indicia os primórdios da sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras” (p. 47).

Ao comparamos a incidência de respostas corretas para as diferentes terminações, denotámos que as rimas com terminações em –ar e –or foram relativamente mais difíceis de serem achadas. Por exemplo, quando a estagiária solicitou às alunas palavras que, tal como “cantar” terminassem em –ar; Z deu a resposta “Catarina”. De facto “cantar” é na sua construção fonémica inicial parecida à palavra “Catarina”, no entanto, o que se pretendia neste exercício era achar palavras cujo som final fosse igual a “cantar”, o que foi explicado às alunas pela estagiária. Esta explicação reforçou a reflexão conjunta sobre os segmentos sonoros das palavras e, como explicam Freitas, Alves e Costa (2007) um dos passos fundamentais na iniciação à leitura consiste, exatamente, nesta promoção da reflexão sobre a oralidade.

Ainda, a forma como esta atividade foi organizada, permitiu às alunas com NEE não só progredir do ponto de vista das aquisições sobre a língua materna, mas também desenvolver intuições sobre o funcionamento acerca do funcionamento da língua.

Atividade 2 | Diário de um Descobridor de palavras (adaptado da brochura *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical* do ME)

Objetivo(s): Desenvolver a capacidade de apropriar-se de novos vocábulos e de segmentar a cadeia fónica.

No que concerne à atividade *Diário de um descobridor de palavras*, as alunas tiveram de identificar as palavras do texto “A princesa e a ervilha” que desconheciam e efetuar a divisão silábica das mesmas, de seguida registar onde já tinham ouvido estas

palavras antes, adivinhar o que estas queriam dizer, confrontando a sua resposta com a significação encontrada no dicionário, e formar frases com estas palavras.

Como é possível constatar, nesta atividade desenvolvemos não só a consciência silábica através da segmentação das unidades sonoras mas, também, a consciência lexical, uma vez que as alunas com NEE detinham de um campo lexical muito reduzido não conseguindo atribuir significado ao que liam, pelo que a leitura feita por elas se caracterizava por ser um processo penoso e não compensatório. Sobre este assunto Duarte (2011) evidencia que “Crianças com maior capital lexical à partida lêem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical” (p. 9).

Mas deixemos a análise deste domínio para outros trabalhos futuros. Quanto à consciência silábica propriamente dita, caracterizava-se por ser a mais desenvolvida nestas alunas, embora, por vezes, estas identificassem e contassem erroneamente estas unidades. Dadas estas problemáticas e, também, o fato das alunas serem portadoras de necessidades educativas especiais, vimo-nos obrigadas a repetir sistematicamente o processo de divisão silábica, mas utilizando estratégias diferentes e que fossem apelativas para elas, o que não é problemático do ponto de vista de Freitas, Alves e Costa (2007), visto que “(...) quanto mais uma dada capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso para cada aluno” (p. 8).

De seguida, analisemos a componente discursiva desta atividade evidenciada no Quadro 6:

Quadro 6 – Componentes discursivas da atividade *Diário de um Descobridor de Palavras*

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
Estagiária: “Vamos escolher uma palavra que vocês não entendam o seu significado”.	Z: “Pátria”. Z escreve a palavra pátria no cartaz.
Estagiária: “Divide silabicamente esta palavra.	Z divide corretamente a palavra pátria através do batimento das palmas: “Pá-tri-a”. Z escreve a palavra dividida silabicamente no cartaz: “Pá-tria”.
A estagiária pede para que Z divida novamente silabicamente a palavra “Pátria”.	Z: “Pá-tri-a” – diz Z batendo uma palma para cada sílaba.
A estagiária confronta o que Z acabara de dizer com o que houvera escrito no quadro. (...)	Z: “Ah, esqueci-me” – diz Z emendando o seu erro.

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
Estagiária: “Digam-me lá outra palavra eu não tenham percebido o significado”.	Y: “Genuína”.
A estagiária pergunta a W se diz genuína ou genuína, acentuando o i da segunda palavra.	W escreve a palavra genuína no cartaz mas esquece-se de acrescentar o acento agudo no i.
Estagiária: “Muito bem! Então o que é que falta?”.	Y: “Genuína” – diz Y acentuando o i.
Estagiária: “Façam a divisão silábica de genuína”.	Y: “Um acento no i”.
	W acrescenta o acento que faltava.
	Y, W e Z: “Ge-nu-í-na”- dizem desta vez sem bater as palmas.
	Tanto Y como W e Z efetuam corretamente a divisão silábica na sua representação oral e escrita.

No Quadro 6 observamos que a palavra “genuína” quando comparada à palavra “pátria” foi mais fácil de dividir silabicamente (W: “Ge-nu-í-na”; Z: “Pá-tria”). Neste caso, chamamos à atenção para o facto de “genuína” possuir um ditongo crescente no meio da palavra, tornando a sua segmentação sonora mais perceptível em relação a “pátria”, que contém na mesma um ditongo crescente mas que se encontra já no final da palavra.

Note-se que, apesar de “Genuína” ser uma palavra acentuada, vimo-nos na presença de uma explicitação de conhecimento da escrita incorreta (W escreve a palavra genuína no cartaz mas esquece-se de acrescentar o acento agudo no i). Contudo, ao chamarmos à atenção para os sons produzidos na referida palavra, denotámos que houve correção linguística (A estagiária pergunta a W se diz genuína ou genuína, acentuando o i da segunda palavra; Y: “Genuína” – diz Y acentuando o i; Estagiária: “Muito bem! Então o que é que falta?”; Y: “Um acento no i”).

Com base no acima referenciado, concluímos que o treino sobre as unidades do oral não só desenvolve competências de leitura, mas também de escrita, sendo que as duas estão interligadas. Wadsworth (1984) citado por Moniz (2009) afirma mesmo que para aprender a ler tem de se ser capaz de construir regras de escrita.

Atividade 3 | ato/gato... (adaptado da brochura O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica do ME)

Objetivo(s): Desenvolver a capacidade de formar palavras, mediante a adição de sons na posição inicial da primeira sílaba da palavra.

Para esta atividade a estagiária escolheu uma palavra dissilábica simples do tipo Consoante-Vogal/Consoante-Vogal (gato) e produziu a mesma em voz alta, omitindo o primeiro som (ex: ato).

Oralmente, as alunas identificaram e contaram as sílabas da pseudo-palavra produzida pela estagiária (a-to, duas sílabas) e uma delas deslocou-se ao quadro, fixando um círculo por cada sílaba identificada. Uma vez descoberto um som possível, a estagiária colocou um triângulo de cartão (um triângulo correspondia a um som) no limite esquerdo do primeiro círculo, de forma a que as alunas adquirissem a consciência de que a mudança de ato para gato decorreu do facto de se ter acrescentado um elemento à posição inicial da primeira sílaba da palavra. Observemos no Quadro 7 alguns exemplos das falas das crianças:

Quadro 7 – Componentes discursivas da atividade *ato/gato...*

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
Estagiária: “Se nós acrescentarmos um som no início da palavra “ato” ficamos com uma palavra nova. Que som inicial é que podemos acrescentar?”	W: “atores”.
Estagiária: “Acabaste de formar uma palavra nova juntando sons finais à palavra “ato”. Mas se nós colocarmos um som inicial antes da palavra “ato” ficamos com, por exemplo, “pato”. Acrescenta outro som inicial á palavra “ato”.	W: “gato”.
Estagiária: “Portanto, acrescentaste o som...?”	W: “g”.
Estagiária: “Vamos fingir que este triângulo é o som que acabaste de acrescentar. Onde o vamos colocar?”	W: “No início da palavra”.
Estagiária: “Isso mesmo. Agora vamos acrescentar outro som”.	Z: “r”, “rato”.
Estagiária: “Muito bem! E tu Y, acrescenta um som à palavra “ato”.	Y: “bota.
A estagiária escreve bota no quadro por baixo de “ato” e pede para X comparar.	
Estagiária: “Bota termina da mesma forma que ato? Observa as duas palavras”.	Y: “Não”.
Estagiária: “Ah, então diz-me lá uma palavra que termine em ato”.	Y: “Sapato”.

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
Estagiária: “Boa! E se acrescentares só um som? Só uma letra?”.	Y: “a”.
Estagiária: “Se acrescentarmos [a] a ato, vamos ver como fica” – E escreve “aato” no quadro. Estagiária: “Essa palavra existe?”	Y: “Não”.
Estagiária: “Então tens de acrescentar outro som”.	Y: “t”.
Estagiária: “Vamos ver que palavra vamos ficar” – A estagiária escreve “tato” no quadro.	
Estagiária: “Esta palavra existe?”.	Y, W e Z: “Não”.
Estagiária: “Existe sim! Tato é um sentido que nós temos, o sentido de tocar”.	

Numa fase inicial, ao invés de W atribuir um som final à palavra “ato”, acrescentou outros sons no final desta palavra, indicando que não compreendeu o que fora pedido. Ao que parece, através da atribuição de um exemplo concreto (pato) tornou-se mais fácil para W corresponder ao que fora pedido (W: “gato”).

Por sua vez, Y trocou a ordem das letras da palavra “ato”, acabando por formar a palavra “bota”. Por esta razão, por via de comparação a estagiária escreveu a primeira palavra por baixo da segunda e perguntou: “Bota termina da mesma forma que ato?”; Y: “Não”; Estagiária: Ah, então diz-me lá uma palavra que termine em “ato”; Y: “Sapato”. Apesar de “Sapato” terminar em “ato”, a intenção deste jogo era a de apenas atribuir um som inicial à palavra. Assim, para que Y percebesse os propósitos deste exercício, decidiu-se reformular a questão, pedindo que a aluna acrescentasse apenas uma letra à mesma palavra. Tal não surtiu efeito, visto que Y acrescentou a letra “a”, perfazendo a palavra “aato”, destituída de significado (Estagiária: “Se acrescentarmos a a ato, vamos ver como fica” – E escreve “aato” no quadro; Estagiária: “Essa palavra existe?”; Y, W e Z: “Não”). A estagiária voltou a mencionar os sons e Y acabou por responder “t” formando a palavra “tato”. Todavia, quando questionadas sobre a existência desta palavra, as alunas demonstraram um desconhecimento total, o que vem a comprovar o fraco capital lexical das mesmas.

Perante estas evidências, esta atividade que envolveu os níveis de consciência intrassilábica e fonémica foi mais difícil de trabalhar em relação às precedentes (a das rimas e das unidades silábicas), o que vem corroborar com a ideia de Freitas, Alves e

Costa (2007) de que “A consciência intrassilábica e a consciência fonémica são de desenvolvimento mais lento” (p. 11).

Atividade 4 | A cobra e a vaca vão às compras (adaptado da brochura O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica do ME)

Objetivo(s): Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de substituição

A estagiária apresentou ao grupo duas imagens (cobra e vaca) e pediu para que as alunas imitassem o som produzido por cada animal (ssssssssss; mmmmmm). As imagens foram fixadas em sítios visíveis, mas separadas. Junto delas foi colocado um saco de compras, aberto.

A estagiária explicou às alunas que os dois animais eram muito amigos e resolveram ir às compras juntos. No entanto, havia um pequeno problema: a cobra só podia escolher coisas cujos nomes se iniciassem pelo som [s] e a vaca também só podia comprar objetos cujos nomes começassem por [m]. Para isso iriam precisar da sua ajuda.

A estagiária forneceu às alunas uma caixa com várias imagens (a maioria remetendo para o som [s] e [m] e algumas com vocábulos iniciados por outros sons). Cada uma das alunas deveria dizer que palavra estava representada na sua imagem e mostrar às outras, indicar o som inicial e colocar a imagem no respetivo saco.

Relembramos que de acordo com Freitas, Alves e Costa (2007) o nível fonémico é o mais difícil de adquirir, pois os fonemas são conceitos abstratos: “Quando uma palavra é pronunciada, o ouvinte não ouve os fonemas separados, pelo que os indivíduos devem aprender a perceber os fonemas no discurso” (Carvalhais, 2011, p. 3). Vejamos então a veracidade destas afirmações observando o Quadro 8:

Quadro 8 – Componentes discursivas da atividade *A cobra e a vaca vão às compras*

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
Estagiária: “Que som é que a vaca faz?”.	Y, W e Z: “mmmm”.
Estagiária: “E a cobra?”.	Y, W e Z: “sssssss”.
A estagiária distribui imagens por todas as alunas e cada uma vai mostrando a sua.	
Estagiária: “Então digam-me lá se estes objetos vão para o saco da cobra ou da vaca”.	Y: “livro”. W: “manteiga”. Z: “mel”. W e Z fazem corretamente a correspondência entre imagem-som do animal e colocam o cartão dentro do respetivo saco, ao contrário de Y. Y: “A vaca é que comprou o livro”.
Estagiária: “Lembras-te como é que a vaca faz?”.	Y imita novamente o som da vaca.
Estagiária: “Muito Bem. Então livro começa por que som?”.	Y: (...)
Estagiária: “Ihhh, a vaca faz este som?” (A estagiária ajuda).	Y: “Não”.
Estagiária: “E a cobra?”.	Y: “Também não”.
Estagiária: “Então algum destes animais comprou um livro?”.	Y: “Não”.
A Estagiária distribui novamente cartões.	Y: “Sino”. W: “Maçã”. Z: “Secador”. Y, W e Z fazem correspondência correta. Y: “Vassoura”. W: “Sabão”. Z: “Batata”. W e Z efetuaram a correspondência correta, à exceção de Y.
Estagiária: “Está certo que vassoura começa com v de vaca. Mas lembraste do som que a vaca faz?” – pergunta a estagiária a Y.	Y: “Vaca”. Y imita novamente o som e apercebe-se que nem a cobra nem a vaca tinham comprado uma vassoura.

Refletindo em primeiro lugar sobre Y, na sua caracterização já havíamos referido que apresenta um défice cognitivo e manifesta dificuldades a nível espaço-temporal e de capacidade de atenção/concentração. Em consequência disso, a estagiária sentiu muitas vezes a necessidade de relembrar a esta aluna o que se pretendia em concreto nos exercícios (Estagiária: “Lembras-te como é que a vaca faz?”).

Ainda, no decorrer da atividade Y como viu que “vassoura” começava com “v” de “vaca” mais uma vez esqueceu-se do objetivo do exercício, afirmando que a vaca tinha comprado a vassoura. Por esta razão, a estagiária lembrou: “Estagiária: “Está certo que vassoura começa com v de vaca. Mas lembraste do som que a vaca faz?” – pergunta a estagiária a Y”.

Em relação às outras alunas, na maior parte das vezes, realizaram asserções acertadas (Y: “Vassoura”; W: “Sabão”; Z: “Batata”; W e Z efetuaram a correspondência correta, à exceção de Y). Conquanto, lembre-se que, ao contrário das crianças do Pré-Escolar, estas alunas já haviam formalizado o código alfabético, embora com dificuldades. Além disso, a associação de fonemas aos sons produzidos pelos animais tornou-se uma estratégia facilitadora para as alunas. Assim sendo, o desenvolvimento da consciência fonémica e a aprendizagem da leitura e da escrita parecem ser mutuamente dependentes.

3.4 As representações de educadores e professores do 1.º Ciclo relativamente à leitura e à consciência fonológica

Nesta parte do estudo pretende-se fazer um levantamento das representações e valor demonstrados à leitura e à consciência fonológica, por doze docentes (cinco educadores e sete professores), a fim de levantar hipóteses aos objetivos desta investigação.

Passemos então, nesta fase do trabalho, à explicitação concreta das questões da entrevista para que, posteriormente, seja apresentado e analisado o conteúdo das respostas. Como podemos ver na Tabela 3, o guião da entrevista previu perguntas para as questões da leitura, consciência fonológica e relação da consciência fonológica com a leitura.

Tabela 3 – Guião de entrevista

Guião de Entrevista	
1. Leitura	a) No seu entender, que objetivos estão na base do desenvolvimento da leitura? b) Que atividades/estratégias utiliza na sala para promover a leitura nas crianças/nos alunos? c) Em termos de sucesso, como classifica as atividades que realiza para desenvolver a leitura junto das crianças/dos alunos? d) Quando verifica dificuldades ao nível da competência leitora, o que faz?
2. Consciência Fonológica	e) Na sua opinião, que objetivos são cumpridos através da exploração da consciência fonológica? f) Que atividades/estratégias utiliza na sala para desenvolver a consciência fonológica nas crianças/nos alunos? g) Quais são os resultados que tem obtido com as atividades que realiza para desenvolver a consciência fonológica nas crianças/nos alunos?
3. Relação entre leitura e consciência fonológica	h) Com base na sua experiência que relação existe entre os bons leitores e o domínio da consciência fonológica? i) Na sua opinião, em que nível de escolaridade deverá ser explorada a consciência fonológica? Porquê?

3.4.1 Análise do sistema de categorias

Os dados obtidos nas entrevistas dos profissionais de docência, permitiram-nos elaborar um sistema de categorias, o qual se centrou nas seguintes dimensões: Objetivos e funções da leitura; Fatores ligados à aprendizagem da leitura; Estratégias de promoção de leitura; Dimensões da Consciência Fonológica; Relação da leitura com a consciência fonológica e, Início da exploração da consciência fonológica. Para cada categoria é analisado o discurso dos entrevistados em unidades de contexto e de registo (ver exemplos em Anexos 3 e 4), contabilizadas em quadros e gráficos, respetivamente. Importa referir que se pretende uma coarticulação entre os dados e, por isso, os quadros e gráficos de cada categoria serão refletidos em conjunto. O Quadro 9.1 e o Gráfico 1.1 dizem respeito à categoria Objetivos e funções da leitura.

Quadro 9.1 – Unidades de contexto da categoria Objetivos e funções da leitura

1. Objetivos e funções da leitura	<i>Educadores</i>		<i>Professores</i>	
	UC Subcat.	UC Cat.	UC Subcat.	UC Cat.
1.1 Decifração	E2; E3; E4	100%	P4; P5; P6	100%
1.2 Compreensão			P1; P3	
1.3 Compreensão, incluindo decifração	E1		P2; P7	
1.4 Sentirem necessidade e gosto em ler	E1		P1	



Gráfico 1.1 – Unidades de Registo da categoria Objetivos e funções da Leitura

De entre as subcategorias que subdividem a primeira categoria, observamos que tanto educadores como professores atribuem mais importância à decifração do código escrito em relação aos outros objetivos e funções da leitura, no entanto, embora o número das unidades de contexto das subcategorias seja igual para os educadores e para os professores, é importante salientar que existe um menor número de educadores em relação aos professores, o que sugere que os primeiros consideram mais esta competência no seu nível de ensino em relação aos segundos. Por outro lado, os educadores não acordam que a compreensão por si só seja relevante para as suas crianças, ao contrário dos professores

Quanto à compreensão, incluindo decifração, podemos apreender que os professores demonstram uma maior preocupação a este nível, uma vez que apresentam

mais unidades de contexto e de registo nesta subcategoria, apesar de esta diferença não ser pouco acentuada.

Vejamos o Quadro 9.2 e o Gráfico 1.2 referentes à categoria Fatores ligados à aprendizagem da leitura.

Quadro 9.2 – Unidades de contexto da subcategoria Fatores ligados à aprendizagem da leitura

2. Fatores ligados à aprendizagem leitura	<i>Educadores</i>		<i>Professores</i>	
	UC Subcat.	UC Cat.	UC Subcat.	UC Cat.
2.1 Maturidade	E2; E3; E5	100%	P1; P2;P3; P4	71%
2.2 Linguagem oral	E5		P3; P7	
2.3 Vocabulário			P2	
2.4 Acompanhamento parental	E4; E5		P4; P7	
2.5 A motivação	E1; E4; E5		P1; P2; P3; P4; P7	
2.6 O nível social	E4, E5		P4	
2.7 A capacidade de atenção	E4			

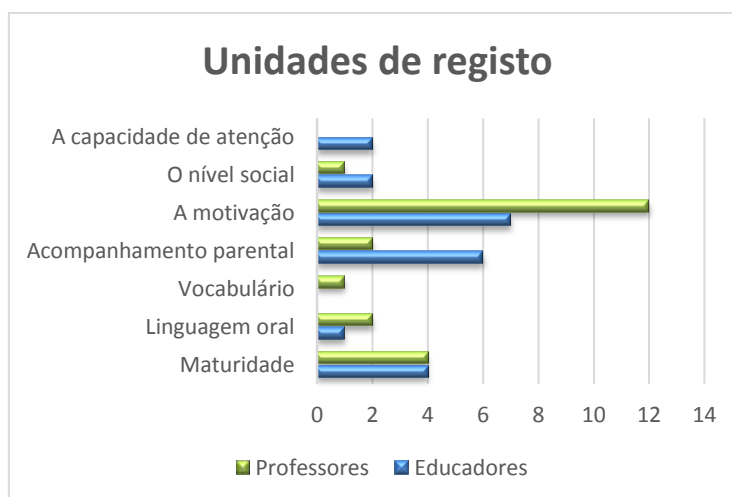


Gráfico 1.2 – Unidades de Registo da categoria Fatores ligados à aprendizagem leitura

Através do Quadro 9.2 apercebemo-nos que os educadores e professores do 1.º CEB atribuem como principais fatores ligados à aprendizagem da leitura a maturidade e a motivação. Por outro lado, os educadores têm em conta a capacidade de atenção para

esta categoria, podendo ser observável duas unidades de registo no Gráfico 1.2, ao contrário dos professores. Em contrapartida, estes últimos acrescem o vocabulário como uma das subcategorias, sendo que os educadores não o referem.

Prosseguindo na nossa análise, apresentamos o Gráfico 9.3 e o Gráfico 1.3 que dizem respeito à categoria Estratégias de promoção da leitura.

Quadro 9.3 – Unidades de contexto da categoria Estratégias de promoção da leitura

3. Estratégias de promoção da leitura	<i>Educadores</i>		<i>Professores</i>	
	UC Subcat.	UC Cat.	UC Subcat.	UC Cat.
3.1.1 Leitura modelo		100%	P1	86%
3.1.2 Leitura silenciosa			P1	
3.1.3 Leitura dramatizada	E4		P1; P2	
3.1.4 Hora do conto			P1; P2; P3	
3.1.5 Audição	E1; E3; E4		P7	
3.1.6 Leitura seguida de elogios			P7	
3.1.7 Analisar os casos de leitura			P1; P6; P7	
3.1.8 Exploração de lengalengas	E5		P4	
3.1.9 Identificação e construção de rimas	E1; E2; E3; E5		P3; P4	
3.2.1 Trabalho especializado em terapia da fala ou em NEE	E2		P4	
3.3.2 Utilização de materiais de apoio	E1; E2; E3; E4, E5		P1; P2; P3; P4; P7	

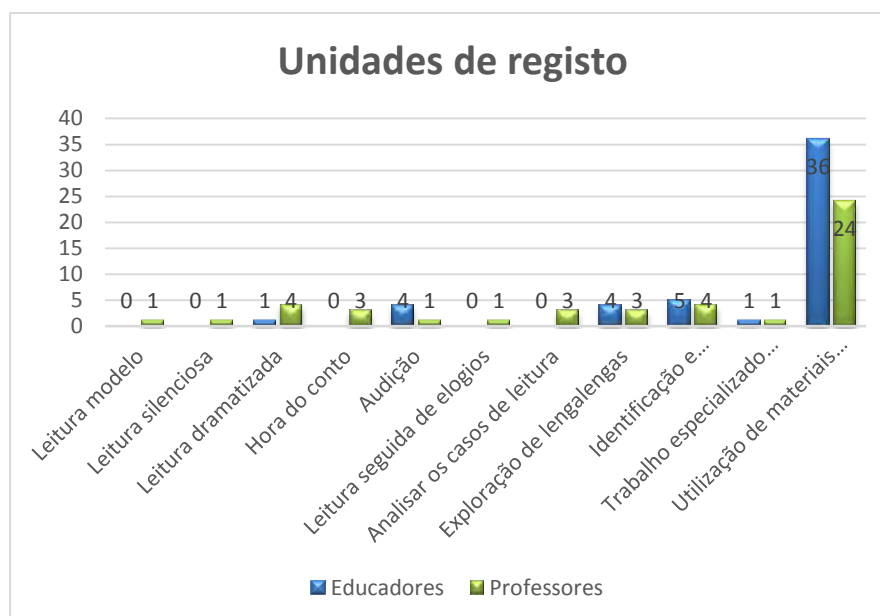


Gráfico 1.3 – Unidades de registo da categoria Estratégias de promoção da leitura

A partir do Quadro 9.3 observamos que os educadores são os que mais se servem de estratégias de promoção de leitura, embora algumas estratégias proferidas pelos professores não sejam utilizadas pelos educadores, tais como: a leitura modelo, a leitura silenciosa, a hora do conto, a leitura seguida de elogios e a análise dos casos de leitura.

Verifica-se ainda que os educadores, tal como os professores, utilizam mais os materiais de apoio como estratégia de promoção de leitura, porém, os primeiros servem-se mais dos materiais de apoio do que os segundos, veja-se a diferença de unidades de contexto e unidades de registo entre eles.

Partimos neste ponto para a análise das unidades de contexto e de registo da categoria Dimensões da consciência fonológica.

Quadro 9.4 – Unidades de contexto da categoria Dimensões da consciência fonológica

4. Dimensões da consciência fonológica	<i>Educadores</i>		<i>Professores</i>	
	UC Subcat.	UC Cat.	UC Subcat.	UC Cat.
4.1 Consciência da fronteira da palavra	E3	100%	P5	100%
4.2 Consciência silábica	E1; E2; E3; E4; E5		P1; P2; P3; P5; P6; P7	

4.3 Consciência intrassilábica			P5
4.4 Consciência fonémica	E3; E4		P1; P2; P3; P4; P6; P7

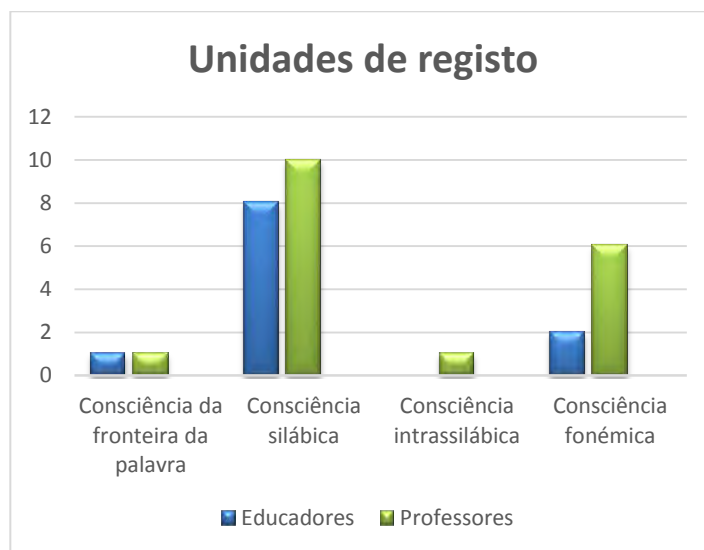


Gráfico 1.4 – Unidades de registo da categoria Dimensões da consciência fonológica

Pela quantidade de unidades de contexto e de registo observáveis no Quadro 9.4 e Gráfico 1.4, respetivamente, parece-nos que a consciência silábica é a que os educadores e professores dão mais importância.

Quanto à consciência intrassilábica, não é trabalhada pelos educadores e parece ser pouco relevada pelos professores, pois referente aos mesmos existe um número minoritário de unidades de contexto e de unidades de registo. Note-se, ainda, que todos os educadores e professores relataram atividades e estratégias relacionadas com o domínio da consciência fonológica, o que indicia que estes têm em conta este trabalho no desenvolvimento e aquisição das competências linguísticas, como é o caso da leitura.

Neste momento trata-se de interligar a leitura com o domínio da consciência fonológica. Para tal, observemos o Quadro 9.5 e o Gráfico 1.5.

Quadro 9.5 – Unidades de contexto da categoria Relação da leitura com a consciência fonológica

5. Relação da leitura com a consciência fonológica	<i>Educadores</i>		<i>Professores</i>	
	UC Subcat.	UC Cat.	UC Subcat.	UC Cat.
5.1 É fundamental para aquisição da leitura	E1; E2; E3; E4, E5	100%	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7	100%
5.2 É fundamental para a aquisição de outras competências linguísticas			P1; P2	

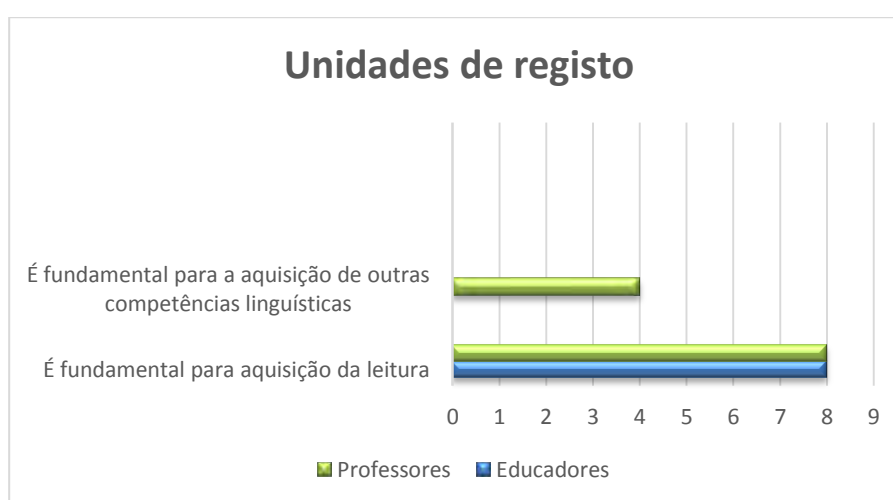


Gráfico 1.5 – Unidades de registo da categoria Relação da leitura com a consciência fonológica

Pelas unidades de contexto registadas no Quadro 9.5 e pelas unidades de registo demonstradas graficamente, constatamos que todos os entrevistados consideram a consciência fonológica como fundamental para o desenvolvimento e aquisição da leitura. Dois dos cinco professores ainda acrescem que a consciência fonológica também deverá estar à disposição de outras competências linguísticas, designadamente da compreensão e da expressão oral.

Por fim, vejamos a perspetiva de educadores e professores quanto ao início da exploração da consciência fonológica.

Quadro 9.6 – Unidades de contexto da categoria Início da exploração da consciência fonológica

6. Início da exploração da consciência fonológica	<i>Educatores</i>		<i>Professores</i>	
	UC Subcat.	UC Cat.	UC Subcat.	UC Cat.
6.1 Antes do início da escolarização	E4	100%	P2; P7	100%
6.2 No Pré-Escolar	E1		P1; P3; P4	
6.3 No Pré-Escolar e no 1.º CEB	E2; E3; E4, E5		P5; P6	
6.4 Ao longo da vida			P7	

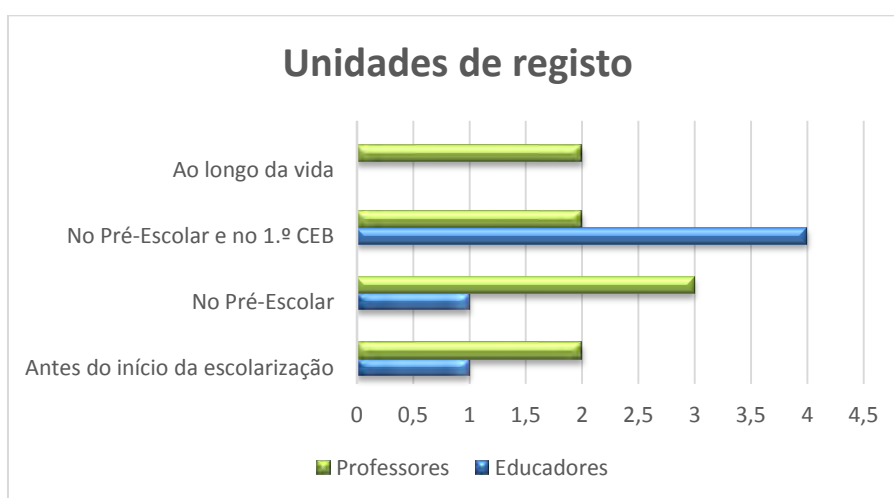


Gráfico 1.6 – Unidades de registo da categoria Início da exploração da consciência fonológica

A partir dos dados constantes no Quadro 9.6 conseguimos apreender que os educadores consideram o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo como as etapas principais em que a consciência fonológica deverá ser desenvolvida, veja-se o número de unidades de registo na subcategoria referente ao pré-escolar e 1.º CEB. Por outro lado, a maior parte dos professores atribuem mais relevância à etapa do Pré-Escolar. Há ainda dois professores e um educador que afirmam ser fundamental exercitar a consciência fonológica antes mesmo da escolarização, além de um professor que releva a importância deste domínio em todas as etapas da vida.

Síntese

Neste capítulo esclarecemos em primeiro lugar todos os procedimentos metodológicos sobre os quais a nossa investigação se fundamentou. Prosseguimos com

a caracterização dos contextos em que se realizaram as práticas pedagógicas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, e com a descrição e análise das atividades para cada nível de ensino. Por fim, apresentamos o guião de entrevista e a análise do conteúdo das respostas dos entrevistados.

Seguidamente, iremos tecer algumas considerações finais no que concerne à elaboração deste relatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto de finalização do nosso trabalho cumpre-nos tecer algumas considerações sobre a importância da realização do Relatório de Estágio que representa o culminar de todas as aprendizagens pedagógico-didáticas vivenciadas aquando do nosso estágio académico.

O desenvolvimento deste documento permitiu-nos descrever e refletir sobre algumas práticas educativas, bem como a ampliação de conhecimentos e a realização de um estudo sobre uma componente essencial do desenvolvimento da leitura: a consciência fonológica.

Para cada tópico, procuramos assumir uma atitude de questionamento e reflexão sobre todos os procedimentos e estratégias utilizadas ao longo da prática no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, destacando no último capítulo o que se evidenciou como mais positivo e menos positivo e possíveis alternativas para a melhoria da nossa prática.

A recolha de dados provenientes da observação foi de extrema relevância na avaliação das competências das crianças e no norteamento e verificação da adequabilidade das nossas decisões. Contudo, só nos apercebemos da real necessidade e peso dos registos aquando da formulação deste trabalho. Já as planificações, possibilitaram-nos uma maior segurança nas atividades realizadas e na gestão do tempo e dos materiais.

Finda esta etapa de conceptualização do Relatório de Estágio, passamos para o esclarecimento do que conseguimos apurar relativamente aos objetivos pré-estabelecidos no nosso estudo.

Sobre o primeiro objetivo (*Compreender as representações de educadores do Pré-Escolar e de professores do 1.º CEB relativamente ao domínio da leitura*) podemos afirmar que tanto os educadores do Pré-Escolar como os professores do 1.º Ciclo da EB1/JI Padre Domingos da Silva Costa valorizam mais a decifração do código escrito em relação aos restantes objetivos e funções da leitura. Quanto aos fatores considerados na aprendizagem deste domínio, a motivação e a maturidade são os mais citados por estes profissionais. Ainda, relativamente às estratégias de promoção da leitura, tanto educadores como professores referenciam em maior quantidade os materiais de apoio (o quadro, os cartazes, as novas tecnologias, por exemplo).

No que diz respeito ao segundo objetivo (*Conhecer as conceções de educadores do Pré-Escolar e de professores do 1.º CEB no que concerne à relação entre a leitura e*

a consciência fonológica), todos os educadores e professores atentam ser fundamental o treino da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura, sendo que há, inclusive, dois professores que correlacionam os aspetos fónicos com as melhorias na oralidade dos seus alunos. Porém, nem todos os níveis de consciência fonológica são trabalhados por estes profissionais, sendo o mais utilizado o nível da consciência silábica. Sobre o nível da consciência fonémica, realce-se que são poucos os educadores que têm-no em conta, ao contrário dos professores, o que reforça a ideia de que a consciência fonémica deve ser trabalhada já numa fase de ensino formal da leitura. Acrescente-se, ainda, que apesar de todos os entrevistados considerarem o plano fonológico como fundamental para o desenvolvimento de competências leitoras, três dos sete professores não citam este trabalho nas entrevistas.

No que concerne ao terceiro objetivo (*Perceber de que forma o treino da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura*), pela análise do conteúdo das respostas dos entrevistados e, também, pela análise das atividades elaboradas por nós em contexto de estágio, podemos concluir que a consciência fonológica, mais precisamente os níveis de consciência silábica e intrassilábica parecem facilitar a aquisição de competências leitoras e também ortográficas, sendo muito útil para as crianças com dificuldades de aprendizagem. Já a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura parecem ser aspetos entendidos como mutuamente dependentes.

Esperamos que as conclusões retiradas neste estudo possam contribuir para futuras investigações, com vista a uma melhor clarificação dos objetivos aqui explicitados. Fica-nos a curiosidade em ver esclarecida a relação existente entre a consciência fonológica e o domínio da linguagem oral, visto que na perspetiva de alguns professores entrevistados o treino das componentes fonológicas é fundamental para a compreensão e expressão oral.

Em acrescento, como não tivemos oportunidade de acompanhar as alunas com Necessidades Educativas Especiais desde o início da sua escolarização, ficou-nos a dúvida se o treino fonológico precoce contribuiria para a prevenção de algumas das dificuldades de leitura e de escrita hoje sentidas por elas.

Saliente-se que o estudo desenvolvido neste documento teve algumas limitações e dificuldades. Destas, destacamos a falta de uma recolha intensiva de dados que pudesse ampliar e complementar as nossas conclusões; a dificuldade em encontrar numa escola o mesmo número de educadores e professores, o que trouxe algumas fragilidades

quanto às variáveis em análise e, o tempo, que por ser limitado e reduzido não nos permitiu aprofundar o tema de relatório tanto quanto gostaríamos.

Não obstante isso, em futuros trabalhos de natureza investigativa, pretendemos alargar o campo das ideias relacionadas com o desenvolvimento da literacia em crianças e jovens, nomeadamente através da consciência fonológica e também da consciência lexical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M., FOORMAN, B., LUNDBERG, I. & BEELER, T. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, M. (1995). *Motivar para a Leitura* (1.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- ALÉGRIA, J., LEYBAERT, J. & MOUSTY, P. (1997). Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In Grégoire, J. & Piérart, B. (Org.). *Avaliação dos Problemas de Leitura* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas.
- ALONSO, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projecto "procur". *Infância e Educação - Investigação e Práticas* (5), 62-88.
- ALVES, M. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In Moreira & Macedo (Org.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In Azevedo (Coord). *Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Lisboa-Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- BARBIER, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- BRAGA, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CARVALHAIS, L. (2011). Treino da consciência fonológica em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Learning Disabilities Worldwide* (Vol. 1). Disponível em 2 de abril em: <http://www.ldworldwide.org/mozambique-ssl-n2v1/634>.
- CASTANHO, M. (2001). *A Leitura através do Currículo nas Escolas do 2.º Ciclo em Portugal*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- CASTANHO, M. (2007). Early Literacy in Portuguese: Practices and Priorities in the Republic of Mozambique. Post-doctoral Research Report. University of Harvard, Cambridge, United States of America.
- CONTENTE, M. (2000). *A Leitura e a Escrita: Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas* (2.ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- CORREIA, I. (9 de março de 2010) “Isso não Soa Bem”. A Consciência Fonológica do lado de Lá – Reflexão em torno de exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo, 119-131.
- CORREIA, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa-Porto: Lidel – edições técnicas, Lda.
- DUARTE, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação.

- ESTEVEES, M. (2007) Análise de conteúdo. In Lima, J. & Pacheco, J. (Org.). Fazer investigação. *Contributos Para a Elaboração de Dissertações e Teses* (105-126). Porto: Porto Editora.
- FREIRE, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREITAS, M., ALVES, D & COSTA, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- FREITAS, G. (2004). Sobre a consciência fonológica. In Lamprecht, R (Org.). *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento para Terapia*. S. Paulo: Artmed Editora, S.A.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- JACINTO, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- JENKINSON, M. (1976). Formas de Ensino. In Niza, S. (Org.). *O Ensino da Leitura* (73-124). S. Paulo: Editorial Estampa, Lda.
- JOLIBERT, J. (1989). *Formar Crianças Leitoras* (1ª Ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- LAMPRECHT, R. (2004). Antes de mais nada. In Lamprecht, R. (Org.). *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento Para Terapia*. S. Paulo: Artmed Editora, S.A.
- LEYBAERT, J., ALÉGRIA, J., DELTOUR, J. & SKINKEL, R. (1997). Aprender a ler: o papel da linguagem, da consciência fonológica e da escola. In Grégoire, J. & Piérart, B. (Org.). *Avaliação dos Problemas de Leitura* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas.

- MARQUES, R. (1997). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia para Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.º Ed.). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Programa Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012). *Metas de Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- MONIZ, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- MORAIS, F. & MEDEIROS, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

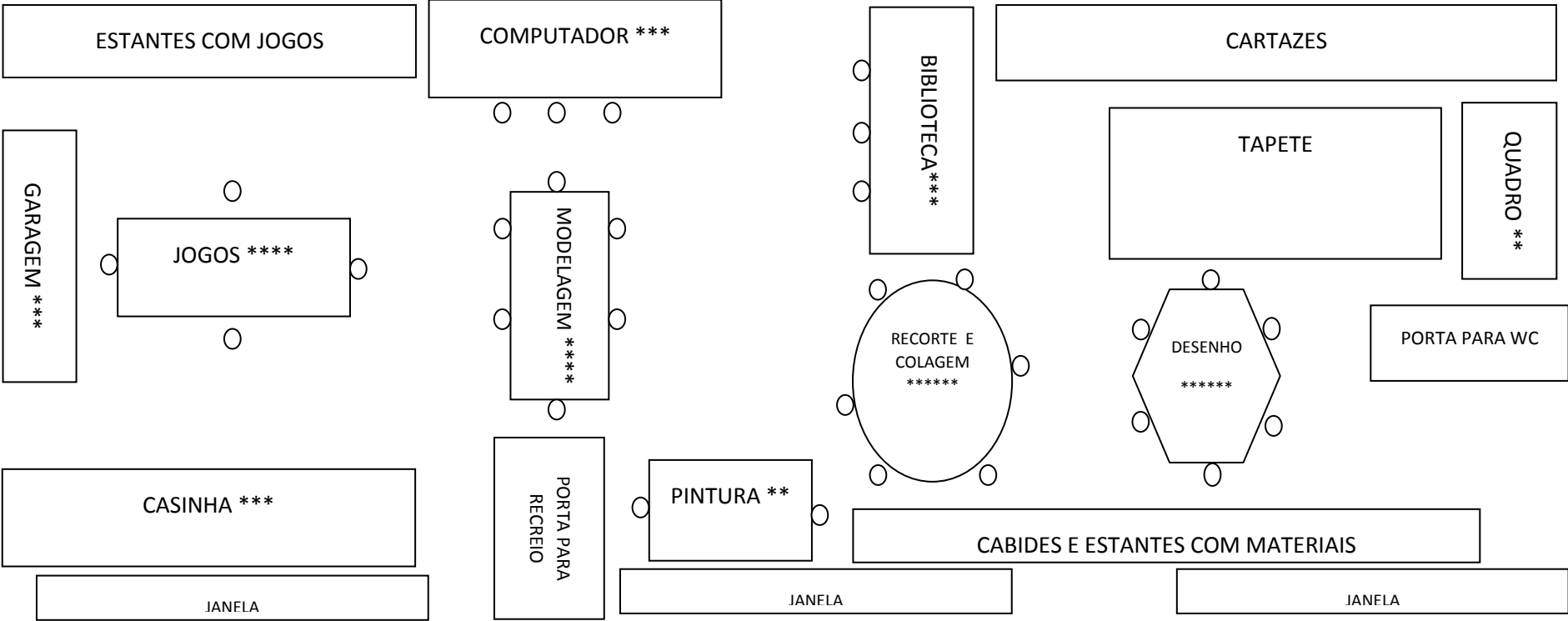
- NÓVOA, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida (2.^a Ed.). In Nóvoa, A. (Org). *Vidas de Professores* (pp. 11-30) Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. (Org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Artes Gráficas, Lda.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas* (1.^a Ed.). Lisboa: Dom Quixote, IIE.
- PINHEIRO, M. (2008). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Perspetivas de Educadoras de Infância Cooperantes e Não Cooperantes*. Tese de doutoramento, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações L.da.
- RAMIRO, M. (1997). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia para Pais e Educadores*.
- REBELO, J. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita* (2.^a ed.) Porto: Edições ASA.
- RIBEIRO, A. & RIBEIRO, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROLDÃO, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- ROMBERT, J. (2013). *O Gato Comeu-te a Língua?* (1.^a ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB)*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direção Regional da Educação e Formação.
- SERRANO, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo, pp. 283-302.
- SILVA, T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- SILVEIRA, N. (2009). *Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- SILVEIRA, T. (2013). *Cérebro e Leitura*. (S.L): Bloco Editora.
- SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SIM-SIM, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SIM-SIM, I., SILVA, A. & NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

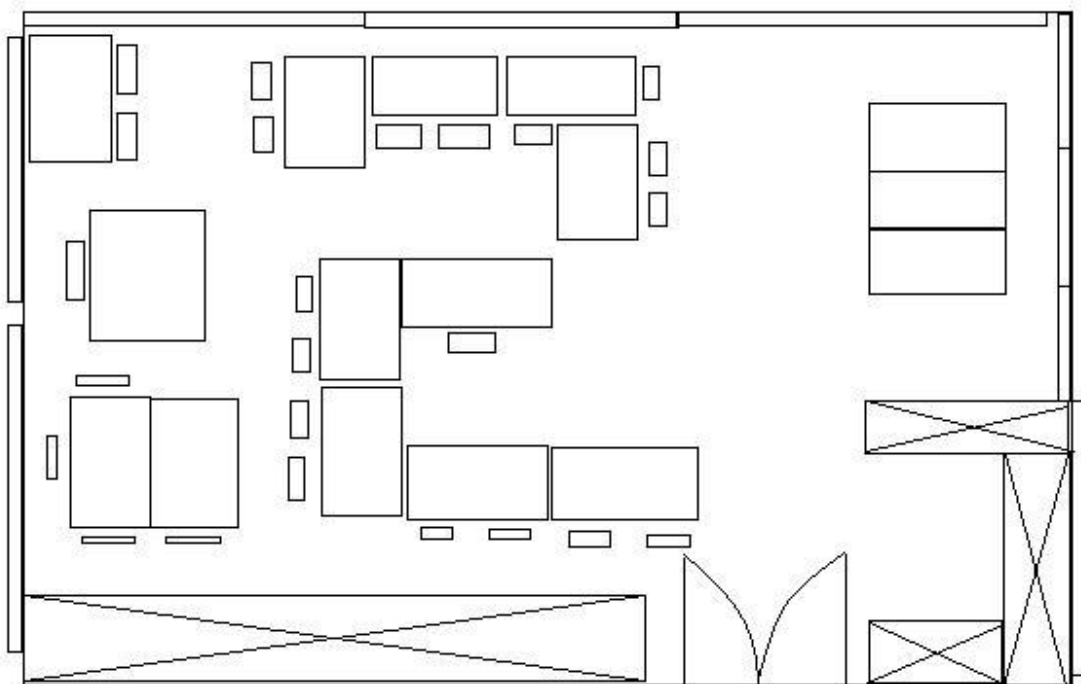
- SOUSA, O. (2007). O texto literário na escola. Uma outra abordagem – Círculos de leitura. In Azevedo, F. (Coord). *Formar Leitores*. Lisboa-Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- STAIGER, R. (1976). A leitura no mundo de hoje. In Niza, S. (Org). *O Ensino da Leitura*. S. Paulo: Editorial Estampa.
- VIANA, F. & TEIXEIRA, M. (2002). *Aprender a Ler: Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal* (1.^a Ed.). Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo 1 – Planta da sala de atividades do Pré-Escolar



Anexo 2 – Planta da sala de aula do 1.º Ciclo



Anexo 3 – Exemplos de Unidades de Registo dos Educadores do Pré-Escolar

Categorias	Subcategorias	Exemplos de unidades de registo
1. Objetivos da Leitura	1.1 Decifração	“Eles já começam a ler palavras soltas, começam a identificar palavras”
	1.2 Compreensão	
	1.3 Compreensão, incluindo decifração	“A aquisição da leitura implica o conhecimento de códigos convencionais, porém no ensino pré-escolar as crianças poderão começar a familiarizar-se (...) que as palavras escritas significam coisas e que podemos ler (...)”
	1.4 Sentirem a necessidade e gosto em ler	“Gosto e prazer por ouvir um adulto a ler uma história”
2. Fatores ligados à aprendizagem leitura	2.1 Maturidade	“Porque a divisão silábica acho que não se faz aos 4 anos como se faz aos 6 ou aos 7 da mesma maneira”
	2.2 Linguagem oral	“Um dia mais tarde, no primeiro ciclo, quando a professora disse “fizeram” o fato de eles ouvirem “am” não é “fizerem” (...)”
	2.3 Vocabulário	0
	2.4 Acompanhamento parental	“(…) quando têm apoio em casa a tarefa fica muito mais facilitada (...)”
	2.5 A motivação	Fomentar o gosto pela leitura ter vontade de aprender a ler porque as coisas escritas estão em todo o lado, as coisas escritas estão no dia-a-dia
	2.6 O nível social	“Porque muitos meninos não têm uma estrutura familiar que pronuncie corretamente as palavras (...)”
	2.7 A capacidade de atenção	“(…) às vezes têm de ser atividades muito curtas porque tenho aqui meninos com dificuldade de atenção”
3. Estratégias de promoção da leitura	3.1.1 Leitura modelo	
	3.1.2 Leitura silenciosa	
	3.1.3 Leitura dramatizada	“Fazemos muitos jogos em que eles têm de ir às compras e para comprar, para saber o que a mãe pediu na lista eles têm que saber ler”

Categorias	Subcategorias	Exemplos de unidades de registo
	3.1.4 Hora do conto	
	3.1.5 Audição	“A audição de histórias (...)”
	3.1.6 Leitura seguida de elogios	
	3.1.7 Analisar os casos de leitura	
	3.1.8 Exploração de lengalengas	“Com os pequeninos lengalengas (...)”
	3.1.9 Identificação e construção de rimas	“Eu utilizo muito e eles aderem com muita facilidade as palavras que rimam”
	3.2.1 Trabalho especializado em terapia da fala ou em NEE	“(...) sinalizo para a terapia da fala”
	3.3.2 Utilização de materiais de apoio	“Portanto, os livros é muito importante”
4. Dimensões da consciência fonológica	4.1 Consciência da fronteira da palavra	“Pedir para ver quantas palavras tem uma frase”
	4.2 Consciência silábica	“(...) jogos com sílabas, quantos bocadinhos em cada palavra através dos nomes das crianças”
	4.3 Consciência intrassilábica	
	4.4 Consciência fonémica	“Depois associamos as letras àqueles sons”
5. Relação da leitura com a consciência fonológica	5.1 É fundamental para aquisição da leitura	“É fundamental para depois haver mais facilidade na aquisição da leitura”
	5.2 É fundamental para a aquisição de outras competências linguísticas	
6. Início de exploração da consciência fonológica	6.1 Antes do início da escolarização	“Quanto mais cedo melhor, até devia começar em casa”
	6.2 No Pré-Escolar	“No ensino pré-escolar, no ano que antecede a entrada para o 1.º ano do ensino básico”
	6.3 No Pré-Escolar e no 1.º Ciclo	“Desde o início, quando eles entram para a o pré-escolar e depois havendo uma continuidade no 1.º ciclo”
	6.4 Ao longo da vida	

Anexo 4 – Exemplos de Unidades de Registo dos Professores do 1.º Ciclo

Categorias	Subcategorias	Exemplos de unidades de registo
1. Objetivos da Leitura	1.1 Decifração	“As letras, sílabas, junção das sílabas e os sons”
	1.2 Compreensão	“(…) ser capaz de compreender o essencial dos textos (…)”
	1.3 Compreensão, incluindo decifração	“Quem não tem uma boa consciência fonológica, quem não perceber bem a língua materna não consegue ter uma boa leitura, uma leitura sustentável, uma leitura com uma boa interpretação daquilo que leu (…) o objetivo de uma boa leitura é precisamente perceber aquilo que se está a ler, é ter a capacidade de interpretar (…)”
	1.4 Sentirem a necessidade e gosto em ler	“Levar as crianças a sentir a necessidade de ler (…)”
2. Fatores ligados à aprendizagem leitura	2.1 Maturidade	“O desenvolvimento da leitura implica principalmente que o aluno tenha maturidade (…)”
	2.2 Linguagem oral	“O desenvolvimento da leitura implica principalmente que o aluno tenha maturidade, no desenvolvimento da expressão e compreensão oral (…)”
	2.3 Vocabulário	“(…) a aquisição e aplicação do vocabulário em contexto adequado (…)”
	2.4 Acompanhamento parental	“Muitas vezes os pais não incentivam, não têm motivação, há um ditado antigo que diz “A escola não dá pão” e há ainda muito este pensamento em relação aos pais. Estás a perceber, a escola não dá pão, o que dá pão é trabalhar para comer. É muito importante quando começamos a ver uma criança a ler e o próprio pai ajuda”
	2.5 A motivação	“Aqueles pequenos que eu vejo que deles próprios têm gosto em ler, estes vão ler para toda a vida, e chegam aqui com o livro mostram e gostam (…)”
	2.6 O nível social	“Vamos lá ver, isso também tem muito a haver com o nível social das crianças (…)”
	2.7 A capacidade de atenção	
3. Estratégias de	3.1.1 Leitura modelo	“A Leitura modelo (…)”

Categorias	Subcategorias	Exemplos de unidades de registo
promoção da leitura	3.1.2 Leitura silenciosa	“A Leitura (...) silenciosa (...)”
	3.1.3 Leitura dramatizada	“A Leitura (...) dramatizada”
	3.1.4 Hora do conto	“Atividades de hora de conto com obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura e plano regional de Leitura (...)”
	3.1.5 Audição	“A leitura está interligada com uma boa audição, com uma boa interpretação daquilo que se ouve”
	3.1.6 Leitura seguida de elogios	“(…) é promover a leitura em voz alta aqui na sala de aula, não no sentido depreciativo mas no sentido de estimular, de incentivar, de fazer dar a entender o quanto é que ele está a melhorar”
	3.1.7 Analisar os casos de leitura	“(…) agora nesta fase, do quarto ano, passa essencialmente por isso, passa por trabalhar os casos de leitura, fazer a revisão dos casos de leitura, especialmente aqueles casos de leitura mais complicados, o ch, o lh, o nh, o fla fle fli flo flu, o fra fre fri fro fru (...)”
	3.1.8 Exploração de lengalengas	“Pegamos um som de uma lengalenga, por exemplo com o é “O Zé sempre em pé...” e partir daí vamos explorando”
	3.1.9 Identificação e construção de rimas	“(…) descoberta de rimas em palavras e construção de rimas (...)”
	3.2.1 Trabalho especializado em terapia da fala ou em NEE	“Procura-se sempre averiguar o porquê, solicitando ajuda de técnicos especializados (se as dificuldades parecerem difíceis de superar) nomeadamente solicitar avaliação do Serviço de Psicologia e Orientação, Núcleo de Educação Especial (...)”
	3.3.2 Utilização de materiais de apoio	“Como eles estão muito ligados para as tecnologias, como eles estão muito ligados para os facebook, para os computadores, eu tento promover nesse aspeto para que eles leiam no seu computador, em casa, no seu tablet a obra”
4. Dimensões da consciência fonológica	4.1 Consciência da fronteira da palavra	“A consciência da palavra é muito importante (...)”
	4.2 Consciência silábica	“(…) situações de segmentação silábica; reconstrução silábica (...)”
	4.3 Consciência intrassilábica	“(…) fazer listas de palavras, por exemplo com “ato” é possível formar as

Categorias	Subcategorias	Exemplos de unidades de registo
		palavras “pato”, “gato”, “cato”, “mato” (...)
	4.4 Consciência fonémica	“(...) trabalha-se o fonema associado a cada grafema (...)”
5. Relação da leitura com a consciência fonológica	5.1 É fundamental para aquisição da leitura	“Essencialmente, a consciência fonológica promove a aprendizagem da leitura em todos os aspetos em que a mesma é exigida: descodificação, fluência e compreensão”
	5.2 É fundamental para a aquisição de outras competências linguísticas	“Sem dúvida que consciência fonológica faz com que a expressão oral seja melhor (...)”
6. Início de exploração da consciência fonológica	6.1 Antes do início da escolarização	“Para já, deverá ser explorada e incentivada desde o berço. A criança quando nasce ouve os pais a falar e os familiares a falar, não é? Então se ouve os familiares a falar esse processo de socialização que a criança vai ter já tem por base uma língua materna, a criança já direciona o olhar, já direciona a cabeça, e então isso já vem de berço, a consciência fonológica já vem de berço”
	6.2 No Pré-Escolar	“Eu acho que a consciência fonológica deve vir antes da leitura, no pré-escolar (...) Há miúdos que vêm da pré e já sabem palavras globais, já sabem escrever frases, já sabem ler frases, porquê? Porque foi trabalhado no pré-escolar”
	6.3 No Pré-Escolar e no 1.º Ciclo	Esta deve começar muito cedo, desde o pré-escolar e depois continuar no 1.º ciclo (...)
	6.4 Ao longo da vida	“A consciência fonológica, inicialmente, deve vir antes da leitura como é evidente, mas também tem que andar paralelamente com a leitura porque geralmente as crianças quando chegam a uma determinada idade em que já se convencem que sabem ler e que sabem escrever e não sei quê, geralmente é quando dão mais erros. Então, esse trabalho de consciência fonológica não deve ser deixado de parte, tem de ser um trabalho sistemático, tem de ser um trabalho constante (...) no secundário ou no terceiro ciclo às vezes tinha dificuldades com algumas palavras, com algumas coisas (...) é lógico que isto nunca pode ser descurado, a consciência fonológica tem de acompanhar sempre a leitura”