

PANDEMIA E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA: UM PREDITOR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA EM IDADE ESCOLAR

Pandemic and Phonological Awareness in Kindergarten: A Predictor in Reading Learning at School Age

BONANÇA, Rita M. C. Simas ¹

Resumo

Num período em que o governo português adota medidas drásticas para conter a pandemia, provocada pela disseminação massiva de uma variante do SARS-CoV-2, coincidente com a aprovação do novo Diploma que regulamenta o Regime Jurídico da Educação Inclusiva (2018), conclui-se que o ensino à distância não conseguiu garantir a continuidade e a equidade das aprendizagens das crianças em idade pré-escolar. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da promoção da consciência fonológica no jardim de infância, visto ser um preditor fundamental na aprendizagem da leitura, num momento em que as escolas encerram e o ensino à distância é a solução encontrada para assegurar o processo educativo das crianças e alunos, devido às restrições que nos foram impostas. Do ponto de vista metodológico, este estudo de natureza qualitativa descreve uma pesquisa bibliográfica e documental. Nesta investigação, apresentaremos algumas atividades e estratégias, enquadradas no projeto de intervenção desenvolvido com crianças de cinco anos, da educação pré-escolar, residentes na Região Autónoma dos Açores, que teve como propósito principal colmatar as dificuldades provocadas pelo contexto pandémico. As conclusões deste estudo aferem que o papel do educador de infância, no desenvolvimento das competências fonológicas, releva-se vital no sucesso da aprendizagem da leitura.

Abstract

In a period when the Portuguese government adopts drastic measures to contain the pandemic, caused by the massive dissemination of a variant of SARS-CoV-2, coinciding with the approval of the new Diploma that regulates the Legal Regime for Inclusive Education (2018), it is concluded that distance learning has failed to guarantee continuity and equity in preschool-age children's learning. This article aims to reflect on the importance of promoting phonological awareness in kindergarten, as it is a fundamental predictor in learning to read, at a time when schools close and distance learning is the solution found to ensure the educational process of children and students, due to the restrictions imposed on us. From a methodological point of view, this qualitative study describes a bibliographic and documentary research. In this investigation, we will present some activities and strategies, framed in the intervention project developed with five-year-old children from pre-school education, residing in the Autonomous Region of the Azores, whose main purpose was to overcome the difficulties caused by the pandemic context. The conclusions of this study show that the role of the kindergarten teacher, in the development of phonological skills, is vital in the success of learning to read.

Palavras-chave: *Pandemia; Educação inclusiva; Consciência fonológica; Boas práticas pedagógicas.*

Keywords: *Pandemic; Inclusive education; Phonological awareness; Good pedagogical practices.*

Data de submissão: dezembro de 2021 | **Data de publicação:** dezembro de 2022.

¹ RITA BONANÇA - Universidad Iberoamericana, MÉXICO. Email: rita.bonanca@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, na esfera das políticas públicas do Sistema Educativo Português, com a publicação das Orientações Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997; 2016), a educação de infância tem vindo a assumir particular destaque, embora não sendo de frequência obrigatória, os diversos estudos de investigação apontam um impacto promissor no desenvolvimento das crianças e, por conseguinte, uma mais-valia na aprendizagem nos ciclos subsequentes (OCDE, 2011, citado por Cardona, 2021).

As OCEPE (2016, p. 12) recordam-nos que “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados”.

Com a aprovação do novo quadro do regime jurídico que regulamenta a educação inclusiva em Portugal (Decreto- Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019), estão garantidas as condições necessárias para o desenvolvimento das aprendizagens, de todas as crianças e alunos, estendendo-se os princípios e normas “aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária” (Decreto- Lei n.º 54/2018, artigo 1, ponto 3, p. 2919). No entanto, o contexto pandémico coloca as escolas com um problema entre mãos, nunca outrora experienciado no ensino português, que se prende com a continuidade destas aprendizagens.

Face a esta conjuntura, muitos foram aqueles que louvaram todo o trabalho e o envolvimento dos docentes, dos pais ou encarregados de educação e, ainda, das crianças e jovens, aquando do encerramento das escolas. Colôa (2022, p. 16) admite que:

Muitos foram os que elogiaram as escolas, os professores, os alunos, os encarregados de educação e os poderes políticos pela forma como conseguiram, em tão pouco tempo e com tão poucos recursos, iniciar e manter durante os cerca de seis meses de confinamento práticas de ensino a distância, tanto com recurso às diversas plataformas de comunicação a distância, bem como à televisão.

Costa (2020, p. 4), no prefácio do livro “*Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*”, coordenado por Alves e Cabral (2020) afirma que “os testemunhos e os olhares (...) são também voz de um contexto que não se esperava, que gerou mais trabalho, muitos caos e muitas organizações, muito trabalho para todos, inversões de papéis, cansaço pelo trabalho (...)”

No entanto, os envolvidos no processo educativo das crianças e jovens sublinham que as desigualdades sociais e pedagógicas e a falta de rigor quanto à equidade das aprendizagens foram os principais fatores de exclusão. De acordo com as conclusões do Tribunal de Contas, existiu por parte das escolas uma resposta rápida, embora limitada, dada a insuficiência de competências e meios digitais, exigindo por isso investimentos e, ainda, um esforço significativo de todos os responsáveis pelo processo educativo, em particular dos alunos e professores, com carências digitais, sem qualquer preparação.²

Para Morgado (2020) este foi um período considerado estranho, quando se fala de educação inclusiva num cenário de ensino à distância, registando-se, como expectável, efeitos negativos quanto ao progresso das aprendizagens, numa perspetiva de educação inclusiva.

Melo (2020, p. 20) regista, por isso, que “os bons alunos conseguem, com pouco esforço, acompanhar os assuntos e as atividades; os alunos com algumas ou maiores dificuldades, muito dificilmente o fazem. Pouco acompanham o convite à atenção e ao trabalho. E, muito rapidamente, desligam.” O referido autor admite, ainda, que as desigualdades socioeconómicas impediram o acesso à técnica, onde se incluem os computadores, os telemóveis e a internet.

Na sequência da situação pandémica vivenciada, o Conselho Nacional de Educação (2021a, p. 5) recomendou que se investisse “em práticas de aprendizagem ativa e colaborativa, em projetos transversais, em metodologias de resolução de problemas, como práticas privilegiadas de envolvimento e integração dos alunos e na abordagem de aprendizagens curriculares em falta”, vindo a promoção de projetos a ser considerada uma medida prioritária remediativa e, também, preventiva, no que se refere ao desenvolvimento das competências fonológicas, na educação pré-escolar.

Por último, face aos resultados dos estudos PISA³ e PIRLS⁴ que destacam uma significativa percentagem de maus leitores em Portugal, justifica-se que nos centremos na educação pré-escolar que é “a primeira etapa da educação básica no processo de

² Informação disponível no seguinte endereço: <https://www.tcontas.pt/pt-pt/MenuSecundario/Noticias/Pages/n20210721-1.aspx>.

³ PISA *Programme for International Student Assessment* é promovido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e tem como propósito realizar uma avaliação no âmbito da literacia aos alunos com 15 anos de idade, em três áreas-chave: Leitura, Matemática e Ciências. <https://iave.pt/estudo-internacional/pisa/>.

⁴ PIRLS *Progress in International Reading Literacy Study*, desenvolvido pela IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) avalia a literacia de leitura aos alunos do 4.º ano de escolaridade. <https://iave.pt/estudo-internacional/pirls/>.

educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670) e a consciência fonológica, visto ser um preditor fundamental no processo de leitura em idade escolar (Reis, Faísca, Castro & Petersson, 2010).

1. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM ANÁLISE

Para Portugal (2009) tudo aquilo que somos está intimamente relacionado com o que aprendemos na nossa infância. As crianças que frequentam o jardim de infância, inevitavelmente, encontram-se em vantagem em relação às crianças que entram pela primeira vez para o 1.º ano de escolaridade. Na educação pré-escolar, estas desenvolvem contacto com os livros, podem manipulá-los, ouvem histórias contadas e, ainda, podem inventá-las. Contactam com a direção da leitura, realizam jogos com rimas, lengalengas, segmentam palavras, conhecem palavras novas e descobrem palavras com o mesmo som inicial e final, por exemplo.

A estimulação das competências da linguagem, no domínio da consciência fonológica, será o enfoque deste estudo, visto ser nosso objetivo melhorar a qualidade das aprendizagens da leitura emergente, no jardim de infância, como medida preventiva, colmatando as dificuldades que possam vir a surgir, mais tarde, durante o percurso escolar destas crianças, principalmente quando Portugal, e todos em todos os países do mundo, ainda atravessam tempos difíceis, provocados pela pandemia.

Às crianças com seis anos de idade é chegado o momento de aprender a ler. A esta aprendizagem juntam-se as competências fonológicas, que são elementares no processo de aprendizagem da leitura. Deste modo, ao longo deste artigo, procurar-se-á diminuir o fosso entre o manancial de conhecimentos e as práticas dos educadores de infância (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008), de forma a garantir equidade e melhorar a qualidade das oportunidades, perante os constrangimentos que o ensino à distância provocou na aprendizagem das crianças destas idades.

Falar e compreender resultam de capacidades intuitivas de comunicação (Vale, 2020). A aquisição da linguagem, para a maioria das crianças, ocorre num processo natural. Principiam por se exprimir, através do balbuciar, apontar e seguir objetos e sons. Surgem, depois, as primeiras palavras, progressivamente, a produção de frases simples e, com o avançar da idade, as mais complexas. (Leite, 2020). No entanto, a aprendizagem

da leitura e da escrita não é um processo natural, tal como acontece com a fala (Freitas, Alves & Costa, 2007). O seu sucesso depende da frequência de práticas de leitura, desde cedo, que se devem perpetuar ao longo do percurso educativo. (Alçada, 2021). Para além deste requisito, a leitura exige uma boa rampa de lançamento (Reis, Faísca & Fernandes, 2020).

Araújo (2019, p. 275) recorda-nos que:

Desde o momento em que foi concebida até à entrada no jardim de infância, a criança já percorreu uma longa marcha de aquisição e desenvolvimento da linguagem, capacidade que a predispõe a adquirir um conjunto de regras que têm em vista colmatar as necessidades comunicativas que caracterizam a espécie humana. No entanto, até que a criança ingresse no 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre os três e os seis anos de idade, essa marcha linguística deve ser deliberadamente estimulada no jardim de infância, uma vez que a comunicação, o acesso ao conhecimento sobre o mundo que a rodeia, bem como o conhecimento sobre as vivências pessoais e sociais se operam através da linguagem. Por conseguinte, os educadores de infância são inestimáveis agentes do desenvolvimento da linguagem da criança e formam as bases de sustentação do sucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sim-Sim (2001) defende que a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso, no qual exige motivação, esforço, a prática de quem aprende e, por conseguinte, a explicitação sistematizada de quem ensina. Perante este complexo que envolve a aprendizagem da leitura, não é de admirar a missão exigente que os docentes têm pela frente, podendo tornar-se um desafio, verdadeiramente, muito difícil (Gomes, 2021).

Ferraz, Viana e Pocinho (2018) afirmam que nos últimos anos, não se tem dado a devida atenção às competências de literacia emergente na educação pré-escolar. Neste sentido, as dificuldades de leitura podem apresentar-se como uma “bola de neve” no início e, inevitavelmente, são capazes de se agravarem ao longo dos anos (Reis, Faísca & Fernandes, 2020).

Sim-Sim (2008) no preâmbulo da Brochura “*A Descoberta da Escrita*” (Mata, 2008, p. 7), lembra-nos que a:

educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo, são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social.

Para Rombert (2015) a linguagem compreende três grandes dimensões: a forma, o conteúdo e o uso. Dentro de cada dimensão, podemos encontrar os cinco domínios da linguagem – fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Do ponto de vista da mesma autora, o domínio da forma agrega a fonologia, a morfologia e a sintaxe; o domínio do conteúdo compreende a semântica/léxico e, no domínio do uso, a pragmática. No entanto, recordamos que, nesta investigação, iremos apenas enfatizar a importância da consciência fonológica no processo de leitura.

Diversos autores (Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2008); Albuquerque (2003); Sim-Sim, (2001); Snowling (2000; 2006), citado por Moura, 2009) destacam que crianças com défices fonológicos, com capacidade intelectual, mostram um risco elevado de apresentarem problemas na aquisição e no automatismo da leitura em idade escolar.

Os estudos de Catts e os seus colaboradores (Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999; Catts & Kahmi, 1999, citado por Moura, 2009) concluíram que, em relação ao desempenho linguístico, crianças com dificuldades na leitura apresentam, na idade pré-escolar, mais défices na consciência fonológica, na nomeação rápida e num conjunto de outras medidas metalinguísticas, quando comparadas com as crianças sem problemas na aprendizagem da leitura.

2. SINAIS DE ALERTA

Desde o nascimento até à idade pré-escolar ocorrem diferentes etapas do desenvolvimento fonológico. Durante o 1.º mês e o 2.º mês de vida, a criança começa a distinguir os sons. Sensivelmente, com 2 meses de idade (discriminação auditiva) principia a discriminar pares mínimos silábicos (ta /ka/ da/). Por volta de 1 ano de vida, período linguístico, a criança começa a produzir as primeiras palavras e a compreender o significado de algumas. Entre os 3 e os 4 anos de idade, já consegue realizar jogos com sons e com palavras e aprende novos vocábulos (Sim-Sim, 1998, citado por Ventura, Figueiredo & Capelas, 2019).

Reis, Faísca e Fernandes (2020) defendem que a sinalização tardia de crianças com défices fonológicos pode despontar o fracasso académico, por este motivo alertam para a necessidade de se identificar possíveis crianças em risco, desde cedo, pelos educadores de infância. Recordam-nos, por isso, que sinalizar e identificar de nada serve sem o apoio e intervenção precoce.

De seguida, de acordo com Rombert (2015), sintetizamos a evolução do desenvolvimento fonológico, em cada idade, que poderá ajudar na deteção de possíveis dificuldades e evoluções (Cf. Quadros 1).

Idade	Desenvolvimento Fonológico
Recém-nascido	Chora e faz sons vegetativos (soluços, arrotos, suspiros).
2-4 meses	Arrulha (“Ah”; “Oh”; “Eh”). Faz sons guturais (“Arre”). Guichos e sorrisos.
4-6 meses	Palra, dá gargalhadas, vocaliza com diferentes entoações.
6-8 meses	Balbucia (“mamama”; “papapa”; “bababa”).
8-12 meses	Emite palavras (“papá-pai”; “mamã-mãe”; “oá-olá”).
12-18 meses	Usa todas as vogais (“a”; “e”; “i”; “o”; “u”); sílabas (“pa”; “ba”; “ma”; “ta”; “da”; “na”); palavras (“bebé”; “popó”) e frases (“na da”). Não produz consoantes finais (“vê” em vez de “ver”). Faz sons de animais (“miau-miau”; “au-au”; “piu-piu”).
18-24 meses	Usa sílabas para dizer palavras (“pá” em vez de “pato”; “ga” em vez de “gato”; “tato” em vez de “fato”).
2-3 anos	Suprime o fonema inicial (“ao” em vez de “cão”); final (“doi” em vez de “dois”); a sílaba (“neca” em vez de “boneca”) ou reduz os ditongos (“caxa” em vez de “caixa”). Faz substituições de fonemas (“manana” em vez de “banana” ou “cigago” em vez de “cigarro”; “tapato” em vez de “sapato”). Mostra-se sensível à sílaba e à palavra quando diz “dois bigos” em vez de “dois umbigos”. 50% do que diz deve ser entendido por estranhos.
3-4 anos	Pode suprimir uma sílaba dentro de uma palavra (“cana” em vez de “cabana”) ou uma consoante final (“pinta” em vez de “pintar”). Inicia as rimas. 75% do seu discurso deve ser perceptível para estranhos.
4-5 anos	Usa com frequência, palavras longas, com mais de três sílabas. Pode substituir (“palhaço” por “paiço”; “limão” por “uimão”; “colher” por “coler”). 100% do seu discurso deve ser perceptível para estranhos, mesmo podendo existir ainda algum erro.
5-6 anos	Pode suprimir o “r” nos grupos ou trocar a ordem (“buxa” em vez de “bruxa”; “trigue” em vez de “tigre”; “corcodilo” em vez de “crocodilo”). Pode adicionar uma vogal (“belusa” em vez de “blusa”; “marmelo em vez de “marmelo”).
Mais de seis anos	É capaz de dividir as palavras em fonemas, por exemplo, divide “pato” em fonemas isolados “p-a-t-o”. Podem existir ainda dificuldades em articular palavras novas ou desconhecidas.

Quadro 1 – *Desenvolvimento fonológico, por idades.*

Fonte: Adaptado de Rombert, J. (2015). *O gato comeu-te a língua*. A Esfera dos Livros.

De acordo com Soares, Lousada e Ramalho (2021, p. 445) os sinais de alerta do desenvolvimento linguístico à Entrada da Escolaridade obrigatória são os seguintes (Cf. Quadro 2):

Idade	Sinais de Alerta
6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Substituições ou omissões de sons de forma frequente ('pato' para 'fato'; 'ta-ma' para 'cama', dificuldades na aquisição do 'r' em contexto intervocálico, como omissão ou substituição 'pela' para 'pera'). • Utilizar um discurso ininteligível para pessoas não familiares. • Dificuldades em segmentar palavras em sílabas. • Dificuldades na identificação de sons no início ou no final de palavras. • Dificuldades em repetir pseudopalavras (palavras sem sentido). • Dificuldades em discriminar sons em palavras 'faca/vaca', 'cato/gato', 'casa, caça', 'chá/já'. • Dificuldades em descrever acontecimentos do dia-a-dia e ordenar sequencialmente uma história. • Utilizar frases mal estruturadas, com muitos erros gramaticais. • Não compreender frases complexas. • Dificuldades na interpretação de frases e/ou textos. • Dificuldades em integrar regras fonológico/ortográficas 'comião para comiam'. • Dificuldades na estruturação da narrativa 'mal estruturadas', com falta de referências a espaço, tempo, organização dos eventos, coerência e coesão. • Apresentar um vocabulário reduzido. • Uso da língua desadequado ao contexto e ao interlocutor.

Quadro 2 - Sinais de Alerta do Desenvolvimento Linguístico das Crianças à Entrada da Escolaridade Obrigatória.

Fonte: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF.

3. DEFINIÇÃO

Wagner, Torgesen, Laughton, Simmons e Rashotte (1993, citado por Moura, 2009) consideram que estão incluídas no processamento fonológico os diversos tipos de competências: a consciência fonológica, a codificação ou memória fonológica, a recuperação dos códigos fonológicos, entre outros. Porém, nesta pesquisa investigativa daremos, somente, destaque à consciência fonológica, como já mencionado anteriormente.

Inúmeras investigações mostram-nos que a consciência fonológica é um preditor fundamental na aprendizagem da leitura (Martins, 1998; Sim-Sim, 2006; 2007; Silva, 2021), pelo que é fundamental a familiarização dos constituintes fonológicos da fala, desde cedo.

Segundo as Orientações para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 64) a consciência fonológica define-se como a:

capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas). Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos. Conhecendo esta evolução, os educadores poderão ir fazendo propostas que impliquem diferentes processos e níveis de análise, progressivamente mais exigentes, de modo a facilitar estas aprendizagens. A consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados.

4. TIPOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

As Orientações para a Educação Pré-Escolar (2016) consideram as seguintes dimensões da consciência linguística: a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática. Porém, uma vez que as crianças que estiveram envolvidas no referido Projeto conseguiram atingir, com sucesso, competências noutras dimensões, iremos aprofundar os quatro tipos de consciência fonológica: a consciência da palavra, a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica.

Gombert (1990), Goswami e Bryant (1990), Gillon (2004), Veloso (2003) e Alves Martins (1996) afirmam existir três tipos de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (Citado por Rios, 2011). No entanto, Freitas *et al.* (2007) e Adams *et al.* (2006) assinalam a consciência da palavra “como capacidade básica essencial à compreensão de que o *continuum* sonoro é composto por unidades linguísticas menores, as frases, e que estas, por sua vez são constituídas por palavras (Citado por Rios, 2022, p. 31). Na opinião de Ribeiro e Orta (2019) quando uma criança consegue isolar ou identificar o número de palavras numa frase ou quando consegue discernir que a palavra pode ser substituída por outra, podemos afirmar que tem consciência da palavra.

Segundo Christensen (1991, citado por Cardoso & Castro, 2012, p. 1) a consciência da palavra define-se como:

a capacidade de compreensão de uma palavra como um elemento constitutivo do discurso e que inclui a capacidade de segmentar frases em palavras, de separar as palavras do seu referente, de as substituir e de reconhecer sinónimos e antónimos.

Lembramos que as palavras podem ser divididas em sílabas, fonemas e unidades intrassilábicas (Silva, 1996), por isso iremos particularizar, em seguida, a consciência silábica, a intrassilábica e a fonémica.

Rios (2011) considera que a consciência silábica é a capacidade de identificar e manipular as sílabas das palavras. Enquanto a consciência fonémica está relacionada com a capacidade de identificar e manipular os fonemas que compõem as palavras (Leite, 2021).

Freitas, Alves e Costa (2007, p. 11) afirmam que a consciência intrassilábica se associa à “capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Por exemplo, se a criança substituir o grupo consonântico [pR] por *p*, na sílaba *pra* da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (*pato*), está a treinar a sua consciência intrassilábica.”

Para Mayeda, Navatta e Miotto (2018, p. 232) a consciência de sílabas e rimas é maior do que a consciência de fonemas, para crianças mais novas. Esta situação deve-se, porque “a consciência de segmentos suprafonêmicos (sílabas, palavras) parece desenvolver-se de forma espontânea, enquanto a consciência fonémica pressupõe experiências específicas”. Por conseguinte, Liberman *et. al.* (1974) e Treiman (1992) recordam-nos que crianças em idade pré-escolar mostram melhores desempenhos nas tarefas silábicas do que em tarefas que envolvem unidades fonéticas (citado por Silva, 2021).

5. INTERVENÇÃO⁵

De seguida, iremos apresentar o Projeto “*Um Cozinhado com Um Sabor Especial*” que integrou um conjunto de atividades e estratégias, organizadas em quatro blocos: consciência da palavra, consciência silábica, consciência fonémica e consciência intrassilábica.

⁵ Todo o conteúdo, apresentado neste artigo científico, respeitou as normas de ética da investigação com a criança. Com este propósito, foi pedido aos pais encarregados de educação, das crianças envolvidas neste projeto, a respetiva autorização, a partir de um consentimento informado, antes da intervenção e divulgação.

5.1 Consciência da Palavra

Descobre as diferenças ou não?

O objetivo desta atividade pressupõe que as crianças diferenciem o que são palavras iguais ou diferentes. Começamos por explicar que existem sons muito parecidos. Nomeamos duas palavras e perguntamos às crianças se estas palavras são iguais ou diferentes. No fim, registamos as palavras numa cartolina, utilizando os sinais matemáticos igual e diferente, com os respetivos *smiles*.

- baleia - boleia
- fogueira - fogueira
- canela - capela
- abano - abafó
- guitarra - guitarra
- sapato - sapato
- cavalo - cavado
- vistoso - viscoso
- coelho - coelho
- caneta - caneta
- chuva - chuveiro
- escola - escala
- caracol - caracol
- capote - capota
- camisa - camisa

Viana, 2009, p. 18

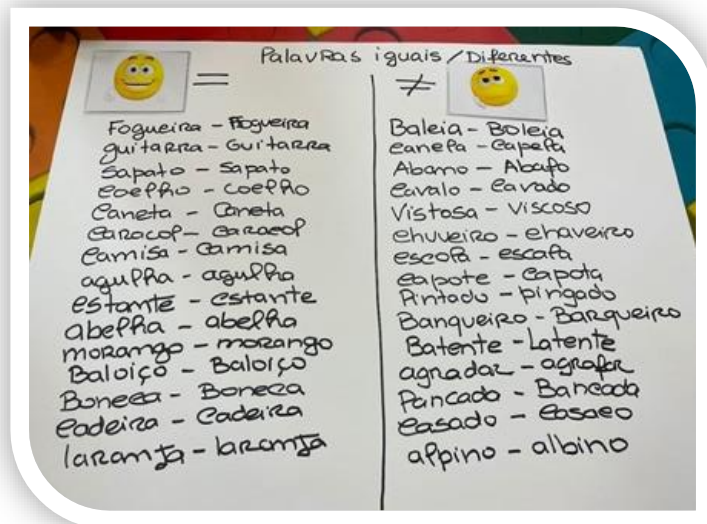


Imagem 1 - Lista de palavras.

Imagem 2 - Palavras iguais /diferentes.

Fonte: Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. DGIDC⁶.

A partir deste exemplo, as crianças descobriram que a palavra “tubo” tem apenas uma letra diferente em relação à palavra “cubo”, surgindo duas palavras diferentes. O nome do aluno (Brian) foi utilizado para poderem diferenciar o que são palavras iguais/ diferentes.



Imagem 3 - Palavras iguais /diferentes.

⁶ Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_avaliacao.pdf.

Adivinha a palavra mais curta e a mais comprida?

Pedimos às crianças para registrar no *Pop it* o número de sílabas e para adivinhar, de entre um conjunto de cartões com imagens, quais as palavras compridas e as palavras curtas.

Imagem 4 – *Pop it*.

***Qual o nome maior?***

Nesta atividade, construímos um gráfico de barras, a partir dos nomes das crianças e pedimos para identificarem os nomes curtos / compridos.

Imagem 5 – *Gráfico de barras com os nomes das crianças.*

***Sabes contar palavras nas frases?***

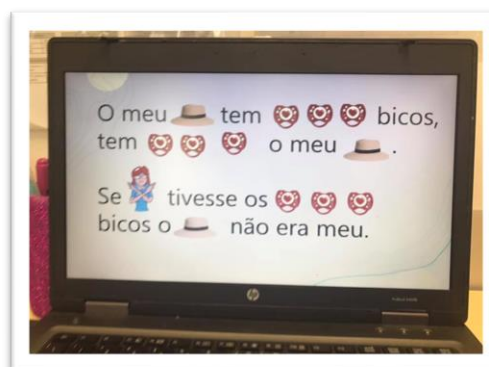
Nesta proposta de atividade, solicitamos às crianças para inventarem um título para a história e que contassem as palavras do título. Pedimos que efetuassem a contagem das palavras com legos, mas também podem ser usados carrinhos.

Imagem 6 – *Contagem de palavras com legos.*

***Tapa a boca e fica em silêncio!***

Solicitamos às crianças para taparem a boca quando, por exemplo, ouvissem a palavra “chapéu” da canção. Recordamos que foi construído um *PowerPoint*, para apoiar as crianças, nesta atividade.

Imagem 7 – *Omissão de palavras.*



Palavras escondidas...

Nesta atividade, foram apresentados cartões com imagens, sendo-lhes pedido para descobrirem outras palavras, para além da palavra da imagem apresentada. Depois, fizeram o registo numa cartolina.

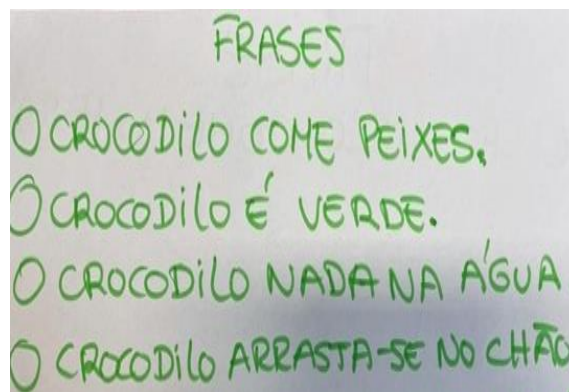


Imagem 8 – Registo com as palavras encontradas.

Acrescenta palavras!

Nesta tarefa, as crianças construíram frases, a partir de uma das personagens da história dos “Ovos Misteriosos”. Neste caso, a personagem escolhida foi o “Crocodilo”.

Imagem 9 – Construção de frases a partir de uma palavra.



5.2 Consciência Silábica

Qual a posição que ocupo?

Omite, acrescenta e manipula sílabas...

Nesta atividade, pedimos às crianças para identificarem qual a posição que as sílabas ocupam na palavra: inicial, medial e final; solicitamos que omitam sílabas, como por exemplo, “Se não pronunciarmos a sílaba “pe” na palavra “pepino”, qual a palavra nova que se forma?”. Solicitamos, ainda, que adicionassem sílabas a uma palavra, como por exemplo, “Se acrescentar a sílaba “sa” à palavra “pato”, qual a palavra que se forma?... “sapato”. Sugerimos, por fim, que trocassem a primeira com a última, ou seja, dando o exemplo da palavra “bolo” que passa a “lobo”.



Imagem 10 – Jogo das sílabas com as campainhas musicais.

Troca de lugar!

Neste exemplo, pedimos para as crianças trocarem as duas últimas sílabas da palavra crocodilo, com as campainhas musicais.

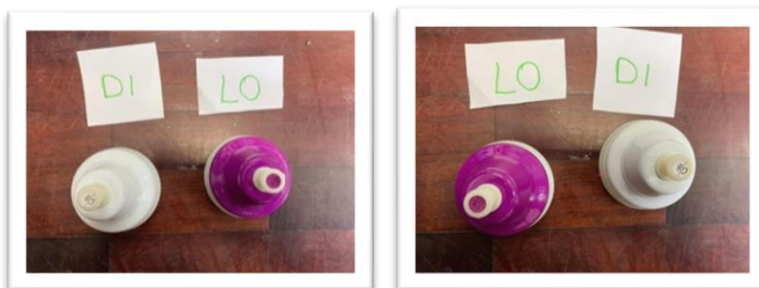


Imagem 11 - Manipulação de sílabas.

Hora do Lanche⁷

O objetivo deste jogo possibilitou que as crianças identificassem os alimentos com o mesmo número de sílabas do nome de cada animal. Por exemplo, a girafa só pode comer alimentos com 3 sílabas, logo uma alface é um alimento que a satisfaz, na hora do lanche.



Imagem 12 – Jogo hora do lanche.

⁷ Jogo baseado no Programa de Promoção de Competências Pré-leituras, divulgado por Sucena, A. & Nadalim, C. (2021). *ABC na prática: Construindo alicerces para a leitura*. Ministério da Educação do Brasil. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/abc_na_pratica_v3.pdf.

5.3 Consciência Intrassilábica

Nesta tarefa, criamos um teatrinho, com fantoches de pau, a partir da história do “Gato Xadrez”.

Era uma vez um gato xadrez
Caiu da janela de uma só vez.
Era uma vez um gato azul
Apanhou um susto e fugiu para sul.
Era uma vez um gato vermelho
Pintou a cara e fez uma careta no espelho.
Era uma vez um gato amarelo
Esqueceu-se de comer
E ficou magrelo.
Era uma vez um gato verde
Era preguiçoso e ficou deitado na rede.
Era uma vez um gato colorido
Brincava com os amigos e era muito divertido.
Era uma vez um gato laranja
Ficou doente e só queria comer canja.
Era uma vez um gato castanho
Adorava um peluche do seu tamanho.
Era uma vez um gato rosa
Que comeu uma sardinha deliciosa.
Era uma vez um gato preto
Era teimoso e brincou com um espeto.
Era uma vez um gato branco
Era muito safado e pulou do banco.
Era uma vez um gato xadrez
Quem gostou desta história
Que conte outra vez...



Imagem 13 – Teatro de fantoches com rimas.

História de Bia Villela (adaptada).

Rima com os animais!

Pedimos, nesta atividade, para as crianças descobrirem palavras que rimem com os animais e, depois, construímos um livro com as rimas descobertas.



Imagem 14 – Construção de um livro com rimas.

5.4 Consciência Fonémica

Descobre o som e a forma das letras!

Foi construída uma caixa de escrita, com material reciclado, para a sala. Nesta tarefa, foram apresentadas imagens às crianças e foi-lhes perguntado, por exemplo, “Quantos sons tem a palavra lata?”. Depois, foi-lhes pedido para descobrirem a forma das letras desta palavra, com o corpo e, para registarem, a palavra, com as tampas de pacotes de leite na caixa de escrita.



Imagem 15 – Caixa de escrita.



Imagem 16 – Formar letras com o corpo.

Descobre o som inicial!

Nesta atividade, foi pedido às crianças para identificarem palavras com o mesmo som inicial.

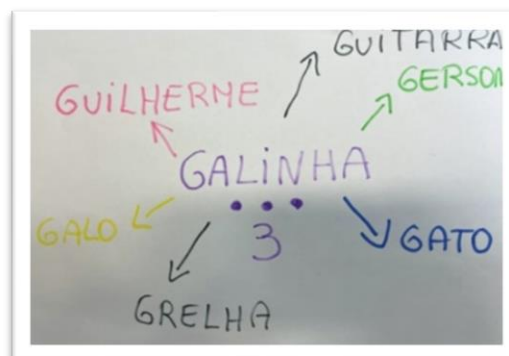
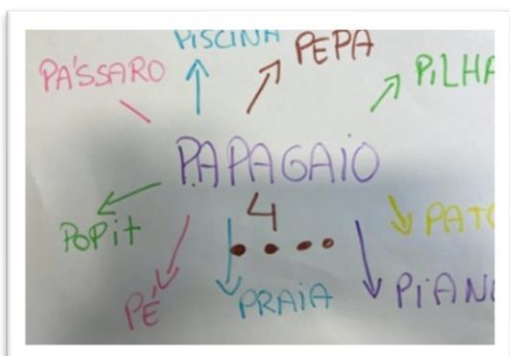


Imagem 17 – Teia de palavras com o mesmo som inicial.

CONCLUSÕES

O estudo publicado pela UNICEF⁹, desenvolvido por Gromada, Richardson e Gwyther (2020) dá-nos conta de que 40 milhões de crianças, em todo o mundo, em idade pré-escolar, não tiveram acesso à educação, devido ao encerramento das creches e instituições de ensino, dados que nos levam a acreditar que o investimento em programas, de carácter remediativo e preventivo, devem ser uma prioridade governativa, na operacionalização de boas práticas de diferenciação pedagógica com as crianças, bem como na concertação do impacto da situação que o país atravessa, devido à situação epidemiológica provocada pelo COVID-19. A pesquisa sobre os efeitos da pandemia na educação: desigualdades e medidas de equidade, solicitada ao Conselho Nacional da Educação (2021, p. 140), concluiu também que os efeitos colaterais da pandemia causaram efeitos, ainda por estimar, entre as crianças e jovens, advertindo que:

As dificuldades de aprendizagem aumentaram, tendo sido mais percecionadas pelos professores do 1.º CEB. e terão decorrido obviamente do encerramento das escolas e do acesso aos dispositivos digitais, à rede de Internet e à formação digital adequada que permitisse a consecução das aprendizagens durante o ensino remoto de emergência. Também pode ter contribuído para estas dificuldades a especificidade do ensino da leitura, da escrita e da numeracia, nos primeiros anos de escolaridade.

Corroborando com estas conclusões, a pesquisa levada a cabo por investigadores chineses (Fan, Wang, Wu, Zhou, Zhou, Wang, Han, Xue & Zhue, 2021) aferiu que a pandemia, causada pelo Coronavírus, provocou atrasos, nos marcos do desenvolvimento da linguagem. Nesta medida, o processo de leitura continua a ser um desafio (Hermann & Sisle, 2019), ganhando particular destaque na medida em que se cruza com as restantes disciplinas (Pocinho & Freitas, 2003). Torna-se, assim, evidente que a promoção atempada da leitura, os rastreios (*Screenings*) e a intervenção, se justificam na educação pré-escolar, mais do que nunca, num momento em que a pandemia levou ao encerramento súbito das escolas.

Diversos autores, como Martins (1996) e Silva (2003), defendem que quanto maior o nível de consciência fonológica de uma criança melhores são os desempenhos na leitura e na escrita, por isso, a intervenção dos educadores de infância, neste domínio, revela-se como elementar na aquisição da leitura, aquando da sua entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

⁹ Pode consultar o estudo no seguinte endereço: <https://www.unicef-irc.org/publications/1109-childcare-in-a-global-crisis-the-impact-of-covid-19-on-work-and-family-life.html>

Em suma, como consequência desta realidade, as dificuldades na leitura emergente, nomeadamente as da consciência fonológica, como um preditor fundamental na aquisição da leitura, constituem-se fatores de risco. Por este motivo, considera-se que o rigor explanado nesta investigação e, por conseguinte, a promoção de boas práticas junto das crianças em idade pré-escolar, que culminou na apresentação do projeto “*Um Cozinhado com um Sabor Diferente*”, neste estudo investigativo, representam um forte contributo, para elevar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores de infância, com vista a atenuar as dificuldades de leitura, resultantes da situação pandémica em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alçada, I. (2021). *Promoção da leitura*. Plano Nacional de Leitura. Disponível em:

<https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/promocao-da-leitura>.

Alves, J., & Cabral, I. (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Disponível em:

https://www.spzn.pt/uploads/documentos/documento_1591625628_6074.pdf.

Araújo, C. (2019). *Desenvolvimento da linguagem da criança no jardim de infância*.

Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/20715/3/CSA-Artigo%20-%20Desenvolvimento%20da%20linguagem%20da%20criança%20no%20jardim%20de%20infância.pdf>.

Conselho Nacional de Educação (2021a). *Recomendação: A escola pós-pandemia: desafios e estratégias*. Disponível em:

https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_A_Escola_no_pos-pandemia.pdf.

Conselho Nacional de Educação (2021b). Estudos efeitos da pandemia Covid- 19 na educação: desigualdades e medidas de equidade. Conselho Nacional de Educação.

Disponível em: <https://www.dgae.mec.pt/download/institucional/estudo-assembleiarepublica-efeitos-da-pandemia-covid-19.pdf>.

Coordenação Cardona, M. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em:

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>.

Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República*, 1.a Série, 4, 154-164.

Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.a Série, 129, 2918-2928.

Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>.

Direção-Geral da Educação (2021). *Promover a inclusão e o sistema educativo das comunidades ciganas – guião pedagógico para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf.

Fan, Y., Wang, H., Wu, Q., Zhou, X., Zhou, Y., Wang, B., Han, Y., Xue, T. & Zhue, T. (2021). SARS pandemic exposure impaired early childhood development in China. *Scientific Reports*, 11, 1-8. Disponível em: <https://www.fmesv.org.br/pt-BR/biblioteca/estudo-mostra-como-pandemias-afetam-desenvolvimento-primeira-infancia/>.

Ferraz, I., Viana, F. & Pocinho (2018). Operações lógicas, consciência fonológica e conhecimento das letras na educação pré-escolar. *Unisinos*, 16 (1), 4-15. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.01>.

Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.

Fulghum, R. (2000). *Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no jardim-de-infância*. Editora Best Seler. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/laruzinha/tudo-que-eu-devia-saber-aprendi-no-jardim-de-infancia-robert-fulghum>.

Gomes, I. (2021). Compreender o ato de ler: a perspectiva do modelo simples de leitura. In R. Alves & I., Leite (Coord.), *Alfabetização baseada na ciência (ABC): Manual do curso ABC* (pp. 257- 286). Ministério do Brasil. Disponível em:

http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF.

Gromada, A., Richardson, D. & Gwyther, R. (2020). *Childcare in a Global Crisis The impact of COVID-19 on work and family life*. UNICEF. Disponível em:

<https://www.unicef-irc.org/publications/1109-childcare-in-a-global-crisis-the-impact-of-covid-19-on-work-and-family-life.html>.

Hermann, A. & Sislá, H. (2019). A consciência fonológica no processo de alfabetização em pesquisas recentes. *Leitura: Teoria & Prática*, 37, 76, 27-40. Disponível em:

<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/773>.

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro de 2019. *Diário da República*, 1.ª Série, 176, 12-35.

Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588>.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio de 2008. *Diário da República*, 1.ª Série, 91, 2519-2521.

Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/05/09100/0251902521.pdf>.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, *Diário da República*, I Série A, 670-673. Disponível em:

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219><https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>.

Leite, I. (2020). *Desenvolvimento linguístico e a preparação para a leitura e escrita*.

Plano Nacional de Leitura. Disponível em:

<https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/desenvolvimento-linguistico-e-preparacao-para-leitura-e-escrita>.

Leite, I. (2021). A importância da consciência fonémica na aprendizagem da leitura e da escrita. In R. Alves & I., Leite ((Coord.s), *Alfabetização baseada na ciência (ABC): Manual do curso ABC* (pp. 317- 335). Ministério do Brasil. Disponível em:

http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF.

Martins, A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Martins, M. (1998). Conhecimentos precoces sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 57-79.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação. Disponível em:

<https://ausenda.wordpress.com/2012/07/06/brochura-a-descoberta-da-escrita/>

Mayeda, G., Navatta, A. & Miotto, E. (2018). Intervenção fonológica em escolares de risco para dislexia: revisão de literatura. *Revista Psicopedagógica*, 35 (107) 231-241.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n107/10.pdf>.

ME (1997). *Orientações curriculares para a Educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

ME-DGES (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Melo, A. (2020). Ser professora em tempo de pandemia – (Covid 19). In J. Alves & I. Cabral (Coord.s), *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção* (pp. 18-27). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Morgado, J. (2020). *Educação Inclusiva à distância*. Disponível em: <https://atentainquietude.blogspot.com/2020/05/educacao-inclusiva-distancia.html>.

Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades de aprendizagem da leitura. *Revista Formação e Centro*, 16, 75-81. Disponível em: [https://octaviomoura.com/wp-content/uploads/docs/research/Moura\(2009\)_ConscFonologica.pdf](https://octaviomoura.com/wp-content/uploads/docs/research/Moura(2009)_ConscFonologica.pdf).

Pocinho, M. & Freitas, Z. (2003). *Learning and teaching as a team. Paper presented at the 4th International Association for the Improvement of Mother Tongue Education. International Conference*.

Portugal (2009). Desenvolvimento e a infância. In: Conselho Nacional de Educação (Eds.), *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.

Reis, A, Faisca, L, Castro, L., & Petersson, K. (2010). *Preditores da leitura ao longo da escolaridade: alterações dinâmicas no papel da consciência fonológica e da nomeação rápida*. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21499/2/85069.pdf>.

Reis, A., Faisca, L. & Fernandes, T. (2020). *Reforçar Consequências das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita para o desempenho escolar*. Plano Nacional de Leitura. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/file-download/319>.

Ribeiro, A., & Horta, M. (2019). À conquista das palavras por crianças de 4 anos: uma etapa no desenvolvimento da consciência fonológica. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 69 - 80. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9927>.

Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. PsicoSoma.

Rombert, J. (2015). *O gato comeu-te a língua*. A Esfera dos Livros.

Silva, A. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Análise Psicológica* 6 (XVI) 553-561. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3205/1/AP_1996_4_553.pdf.

Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I. (2021). A consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. Alves & I., Leite (Coord.s), *Alfabetização baseada na ciência (ABC): Manual do curso ABC* (pp. 219- 243). Ministério do Brasil.

Sim-Sim, I. (2001) A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Coord.s.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 51-64). Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf.

Soares, A., Lousada, M., & Ramalho, M. (2021). Perturbação do Desenvolvimento da linguagem (PDL): Terminologia, caracterização e implicações para os processos de alfabetização. In R. Alves & I. Leite (Coord), *Alfabetização baseada na ciência (ABC): Manual do curso ABC* (pp. 441- 447). Ministério do Brasil. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF.

Sucena, A. & Nadalim, C. (2021). *ABC na prática: Construindo alicerces para a leitura*. Ministério da Educação do Brasil. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/abc_na_pratica_v3.pdf.

Vale, A. (2020). *Preparação para a leitura e a escrita: Consciência fonológica, relação entre a linguagem oral e escrita*. Plano Nacional de Leitura. Disponível em:

<https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/consciencia-fonologica-relacao-entre-oral-e-escrita#>.

Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_avaliacao.pdf.