

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS, EM PORTUGAL:
A VOZ DE QUEM IMPLEMENTA E DE QUEM PESQUISA

MADALENA TEIXEIRA*

MÓNICA NUNES**

RESUMO

Como resposta a resultados pouco satisfatórios, obtidos por estudantes portugueses, na entrada do corrente século XXI, Portugal vivencia um contexto de intensas reformas educativas no que respeita ao ensino do português. Surge, assim, em 2006, o *Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*, destinado a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com o intuito de melhorar os níveis de compreensão da leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º CEB. Incidindo nesse modelo e na respectiva dinâmica de formação contínua que está na base do Programa, neste texto propomos realçar as implicações do mesmo na formação inicial, apresentando os resultados de uma investigação que entendemos poder contribuir para futuras experiências de linguística aplicada no âmbito da consciência fonológica e na aprendizagem da leitura (logo, também, na dimensão ortográfica) e ajudar na prevenção de dificuldades no desenvolvimento de competências de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: língua portuguesa, ensino, políticas públicas.

INTRODUÇÃO

À entrada do século XXI, Portugal atravessa um momento de profundas reformas educativas no que respeita ao ensino do português, a fim de reverter resultados pouco satisfatórios obtidos por estudantes portugueses, tanto no país (Provas de Aferição, 2000 a 2005, e Exames

* Doutora em Linguística, no ramo de Linguística Aplicada. Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Santarém, ESE, Universidade de Lisboa, CEAUL/CAPLE, Portugal.

E-mail: madalena.dt@gmail.com

** Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Professora do Instituto Politécnico de Santarém, ESE.

E-mail: jonathanmonica@hotmail.com

Nacionais do 9º ano, 2005)¹ como no estrangeiro (Reading Literacy-Iea, 1992; A Literacia em Portugal, 1995; PISA, 2000, 2003). Durante a Cimeira de Estocolmo (2001), comparam-se os resultados obtidos por alunos portugueses, em Portugal, com os “referenciais” definidos para a União Europeia² (UE) – 19,8% –, nos quais Portugal obteve pior valor percentual – 22%.

Com efeito, em 2001, o Ministério da Educação publica o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), documento que indica, define e distingue “competências gerais” e “competências específicas” para cada nível de ensino, seguindo-se cinco anos mais tarde, em 2006, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), destinado a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com o intuito de melhorar os níveis de compreensão da leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º CEB.

Durante a fase de desenvolvimento e dinamização desse Programa de formação contínua, surge em 2007 o Plano Nacional de Leitura (PNL) e em 2008 o Dicionário Terminológico (DT). O primeiro visa contribuir, sobretudo, para a promoção da leitura, esperando encontrar retorno, quer em termos individuais, quer em resultados nacionais e internacionais no que concerne a contextos de avaliação de literacia. O segundo pretende “resolver” diferenças terminológicas registradas tanto em manuais escolares como em gramáticas e, ainda, em sala de aula, dependendo da formação linguística do professor. Em 2009 surgem os Programas de Português do Ensino Básico (PPEB), que “configuram rumos pedagógicos” e apresentam conteúdos programáticos, e em 2012, as Metas Curriculares (de português) (MC), que, para além de constituírem uma consequência da revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico, nomeiam, por ano de escolaridade, as aprendizagens consideradas fundamentais.

Assim, pretende-se neste texto partilhar reflexões que resultam de uma conjuntura que se reveste de matizes heterogêneas, dando particular enfoque ao modelo e à dinâmica de formação contínua que “enformou” o PNEP, salientando-se as implicações que teve esse Programa na formação inicial, com a apresentação de resultados de investigação que, nesta conferência, foram obtidos por meio de um estudo desenvolvido no âmbito da consciência fonológica.

O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS - UMA SÍNTESE
DO MODELO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

A ideia ou conceito, se assim se preferir, que subjaz à “construção” deste modelo de formação é o facto de se acreditar que tanto a formação inicial, como a formação contínua de professores, têm implicações nas aprendizagens dos alunos; ou seja, os resultados positivos de uma determinada turma de alunos estão intimamente relacionados com conhecimentos científicos e pedagógicos do respectivo professor (DARLING-HAMMOND; WEI; ANDREE; RICHARDSON; ORPHANOS, 2009; AZEVEDO E TEIXEIRA, 2011; SIM-SIM, 2012).

Para tanto, o ponto de partida radica-se numa aprendizagem do professor ao longo da vida – formação contínua –, com enfoque na sua experiência profissional no que concerne ao ensino da língua portuguesa, na atualização de conhecimentos e de práticas letivas embasadas nas necessidades dos alunos e para os alunos. O professor, agora, além de refletir acerca da sua prática apenas sob a perspetiva do ensino, reflete igualmente sobre a aprendizagem dos seus alunos, isto é, é importante que o professor ensine e que os alunos aprendam. Com frequência se ouve: *já dei os adjetivos; já trabalhei os textos previstos na planificação desta semana; já fiz os exercícios da unidade “x” do manual escolar; já fiz as atividades de escrita*. Todavia, não se ouve:

os meus alunos já aprenderam o que são adjetivos e como utilizá-los; os meus alunos já conseguem responder a perguntas de resposta localizada e resposta inferencial; os meus alunos já aprenderam as principais etapas de um processo de escrita.

É, assim, fundamental que haja uma articulação entre o ensino e a aprendizagem em contexto de sala de aula (e fora dela), para que os resultados anteriormente mencionados espelhem aprendizagens efetivas e contribuam não só para uma melhoria percentual, mas também, e sobretudo, para a formação e crescimento de cidadãos ativos e participativos numa sociedade que é cada vez mais diversificada.

Para além dos aspectos já mencionados, sublinha-se ainda a necessidade de inovar metodologias de ensino e de acompanhar o “evoluir dos tempos”, com utilização de novos recursos, como é o caso de ferramentas tecnológicas, que culminam numa nova dinâmica de trabalho – a

colegialidade e/ou colaborativismo. A escola do próprio professor adquire, desse modo, um novo sentido para o desempenho docente, tornando-se este espaço o palco, por excelência, de partilha e troca de experiências profissionais e também humanas, no qual se regulam as aprendizagens dos alunos e a avaliação que é inerente a qualquer processo.

Com base nesses princípios, pôde-se ler, mais tarde, no Despacho n. 546/2007, que “É *objectivo geral do PNEP*³ melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em *todas*⁴ as escolas do 1º ciclo, num período entre quatro e oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua” (p. 899). Não obstante, o mesmo documento refere ainda que “As actividades a desenvolver no quadro do PNEP revestem a forma de acções de formação e de acompanhamento de professores do 1º ciclo...” (p. 899). A razão que justifica a opção pelo 1º ciclo radica no facto de este ser o início do ensino formal, sendo por isso o primeiro, o primário, o básico, aquele que constitui os pilares de um percurso que se pretende sólido e de sustentabilidade.

A monitorização desse Programa foi efetuada pela Comissão Nacional de Acompanhamento (CNA), que estava em articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas nesse processo, e que por sua vez “faziam ponte” com os Agrupamentos de Escolas (AE). Para que se possa ter uma noção desta rede que se estendeu a todo o país, atente-se na Figura 1 - Esquema da Rede Nacional; e na Figura 2 - Esquema de Rede Regional (SIM-SIM, 2012, p. 15).

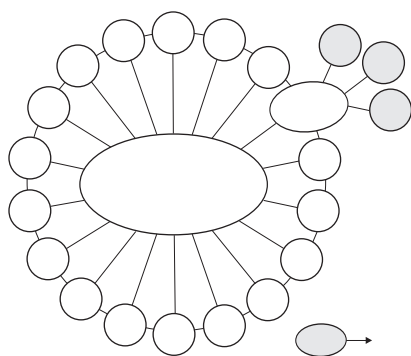


FIGURA 1 - ESQUEMA DA REDE NACIONAL

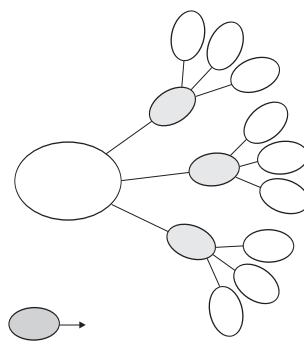


FIGURA 2 - ESQUEMA DE REDE REGIONAL

Claro está que os três grupos de intervenientes ancoravam propósitos bem definidos e indicados no já referido Despacho, no qual se podem ler as responsabilidades da CNA, das IES e dos AE, que a seguir se enunciam as mais relevantes:

CNA: criar o Programa propriamente dito, ou seja, definir os conteúdos, passando pelas metodologias até à operacionalização do mesmo; construir e fomentar a “Rede”, monitorizando-a no terreno; divulgar bibliografia considerada relevante para o efeito; definir critérios de seleção para os professores – Formadores Residentes – que iriam dar formação nos AE a outros colegas; construir e divulgar materiais didáticos, destacando a flexibilidade dos mesmos; promover encontros científicos nacionais para aprofundamento de conhecimentos; articular-se com as IES – Núcleos Regionais (NR); promover a articulação entre diferentes projetos de âmbito nacional – Plano Nacional de Leitura (PNL) – com a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação, com a Equipe de Missão Computadores, Redes e Internet, nos AE e respectivas escolas, e com o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE).

IES: selecionar e formar os Formadores Residentes (FR); definir os conteúdos a trabalhar dentro dos domínios consignados para o efeito; implementar a *Ação de Formação C*, para formar os FR; articular-se com os AE, com os FR e com os professores em formação; implementar a *Ação de Formação B* para aprofundamento dos conhecimentos científicos e didáticos dos FR; supervisionar os FR em sessões tutoriais – colegiais – tanto em grupo nas IES, como individualmente nos AE e escolas, auxiliando e participando nas *oficinas temáticas* e na prática pedagógica; promover encontros científicos regionais; elaborar Relatórios de Progresso para regulação e avaliação de todo o processo.

AE: assegurar a formação nos AE, dinamizada pelos FR aos demais professores – *Ação de Formação A*; assegurar a criação e manutenção dos recursos necessários para o desenvolvimento da formação: salas de aula, computadores, internet, fotocópias; liberar o FR, um dia por semana, para deslocamento à IES.

A articulação entre a *Ação de Formação C*, *Ação de Formação B* e a *Ação de Formação A* será de leitura fácil se for tida em atenção a Figura 3 - Articulação entre as *Ações de Formação C, B e A* (SIM-SIM, 2012, p. 20).

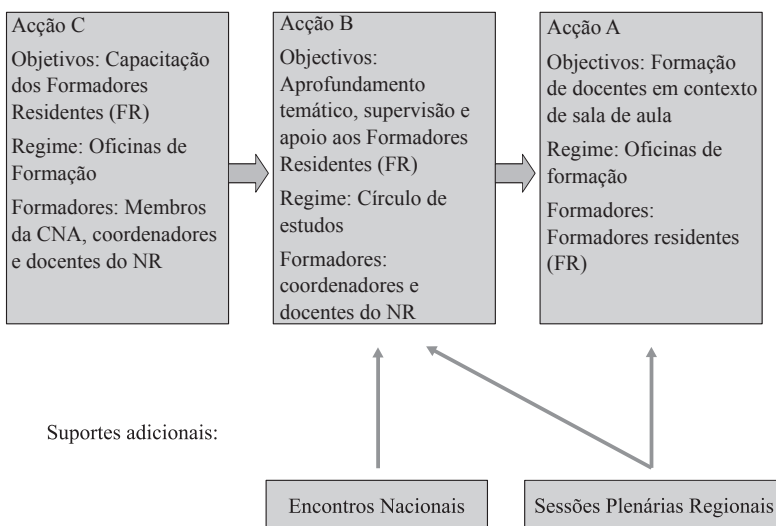


FIGURA 3 - ARTICULAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO C, B E A

No que concerne aos conteúdos de aprendizagem do Programa, são alvo de particular atenção quatro domínios: oralidade – compreensão e expressão –, escrita, leitura e tecnologias de informação e comunicação (TIC).

O primeiro domínio articula-se com fatores determinantes do desenvolvimento da linguagem oral, não esquecendo a (não) relação entre a oralidade e a escrita. É importante que os alunos, desde cedo, sejam levados a refletir sobre a língua, relevando e conscientizando-se sobre o conhecimento explícito do vocabulário, quer no que respeita à compreensão de textos orais e de textos escritos, quer no que concerne à produção de textos orais e escritos. É essencial o correto desenvolvimento da oralidade, uma vez que este também funciona como ponto de partida para a transformação de conhecimentos implícitos e intuitivos em conhecimentos explícitos.⁵

No segundo caso – escrita –, as dimensões consideradas mais importantes são relativas à emergência da escrita, ou seja, ao “aparecimento” da escrita na vida da criança, passando pela sua aprendizagem formal e pela sua articulação com a aprendizagem da leitura e com a variedade de competências que lhe é inerente, como são os casos da produção textual refletida em diferentes tipos de textos, não olvidando

o desenvolvimento da competência linguística necessária durante todo o processo de produção,⁶ bem como a respectiva avaliação.⁷

Quanto à leitura, que numa primeira fase fica muito devedora ao desenvolvimento da consciência fonológica⁸ e à decifração, é essencial a interação entre o leitor e o texto, ou seja, compreender e interpretar. Para tanto, a avaliação da leitura desempenha um papel fundamental na regulação desse processo de aprendizagem.

Finalmente, a utilização das tecnologias a serviço da didática. O uso de diferentes dispositivos – enciclopédias, sites pedagógicos – e ferramentas informáticas⁹ – *gdocs*, *webquests*, *blogues* – potencializa o desenvolvimento e aprendizagem dos domínios anteriormente mencionados, possibilitando, ainda, a troca e partilha de experiências entre alunos, entre professores, e entre alunos e professores, quer sejam da mesma escola, quer sejam do AE, e ainda em termos regionais e nacionais.

Importa ainda salientar que o PNEP foi incrementado em instituições de ensino nas quais se desenvolvesse formação inicial para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Escolas Superiores de Educação – Beja, Braga, Bragança/Vila Real, Castelo Branco, Coimbra, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo, Viseu/Guarda – e em Universidades – Algarve, Aveiro e Minho –, para que também se efetuasse uma relação entre esse Programa de formação contínua e os alunos em início de formação.

Como os resultados de pesquisa têm sido vários, uma vez que, para além de outros aspetos, o PNEP teve implicações na conceção do Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB), 2009, optou-se por se apresentar agora, no segundo momento, o resultado de um estudo, desenvolvido por nós, que tem por título *A consciência fonológica e o desenvolvimento de competências de leitura*.

RESULTADOS DO ESTUDO

2.1 A motivação, os textos reguladores da prática letiva e os objetivos

Este estudo foi desenvolvido em contexto de estágio, após constatação de que um elevado número de crianças, numa determinada turma do 2º ano de escolaridade – 18 alunos –, evidenciava dificuldades

em relação ao domínio da leitura, observando-se ora substituição, ora supressão, e por vezes acréscimo, de sons. Este (des)conhecimento implicava ausência de fluência da leitura, perturbação de compreensão e interpretação, e repercutia negativamente na aprendizagem de outras áreas científicas, nomeadamente do Estudo do Meio e da Matemática.

Vale ainda salientar que, de acordo com o PPEB (2009), o desenvolvimento da consciência fonológica é uma aprendizagem prioritária logo no início da escolaridade, uma vez que o uso consciente e intencional de estruturas sonoras da língua potencializa o desenvolvimento de competências como a leitura e a escrita. Segundo o PPEB, “o desenvolvimento da consciência fonológica a partir de atividades de identificação, de manipulação, de segmentação e de reconstrução dos sons da língua facilita a aprendizagem da leitura. [...] No que refere à escrita, a aprendizagem das correspondências som/letra [...] será o ponto de partida, sempre em estreita relação com a aprendizagem da leitura” (p. 69-70). Para o efeito, registram-se, então, quatro *descritores de desempenho*¹⁰ para o 1º e 2º anos: i) Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos: segmentar e reconstruir a cadeia fônica; discriminar os sons da fala; articular corretamente os sons da língua; produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos. ii) Comparar dados e descobrir regularidades: estabelecer relações de semelhança e diferença de sons; identificar rimas. iii) Explicitar regras e procedimentos: identificar e classificar os sons da língua; identificar ditongos; identificar sílabas. iv) Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita. Os conteúdos que acompanham os *descritores de desempenho* são “Sons e fonemas¹¹ (DT,¹² B1,¹³ 1); vogais orais, nasais; consoantes; ditongos; sílaba, sílaba tônica e sílaba átona, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo...”.

Assim, os objetivos que nos propusemos atingir neste estudo são os seguintes:

- i) Desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as palavras que constituem as frases;
- ii) Desenvolver a capacidade de dividir as frases em palavras;
- iii) Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas;
- iv) Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas das palavras;
- v) Desenvolver a capacidade de identificar o som inicial e o

- som final das palavras;
- vi) Desenvolver a capacidade de agrupar palavras em função do som inicial, medial e final das palavras;
 - vii) Distinguir palavras com base na observação do som inicial;
 - viii) Associar palavras que partilhem o mesmo fonema.

Para tanto, utilizamos, como instrumento de recolha de dados, um Inquérito ao Professor da Turma – Inquérito I – e um Inquérito a cada Aluno – Inquérito II –, com base no referencial apresentado por Freitas (2007).

INQUÉRITO I - PROFESSOR

	Todos	Alguns	Nenhuns	Observações
Consciência de palavra 1- São capazes de identificar e contar as palavras da frase? 2- Distinguem a palavra do seu referente?				
Consciência silábica 3- Identificam rimas? 4- Segmentam as sílabas da palavra? 5- Identificam o número de sílabas da palavra? 6- Juntam sílabas para formar palavras? 7- Identificam as sílabas da palavra? 8- São capazes de suprimir sílabas da palavra? 9- São capazes de substituir sílabas da palavra?				
Consciência fonêmica 10- Juntam sons para formar palavras? 11- Identificam o som inicial da palavra? 12- Identificam o som final da palavra? 13- São capazes de suprimir o som inicial ou final? 14- São capazes de substituir o som inicial ou final? 15- Identificam todos os sons da palavra? 16- Identificam o número de sons da palavra?				

INQUÉRITO II - ALUNOS

1 - És capaz de identificar e contar as palavra da frase? 2 - Distingues a palavra do seu referente?	Sim	Não	Observações
3 - Identificas rimas? 4 - Segmentas as sílabas da palavra? 5 - Identificas o número de sílabas da palavra? 6 - Juntas sílabas para formar palavras? 7 - Identificas as sílabas da palavra? 8 - És capaz de suprimir sílabas da palavra? 9 - És capaz de substituir sílabas da palavra?			
10 - Juntas sons para formar palavras? 11 - Identificas o som inicial da palavra? 12 - Identificas o som final da palavra? 13 - És capaz de suprimir o som inicial ou final? 14 - És capaz de substituir o som inicial ou final? 15 - Identificas todos os sons da palavra? 16 - Identificas o número de sons da palavra?			

O conteúdo dos inquéritos do professor e dos alunos é idêntico, sendo que a parte que difere diz respeito à resposta, pois no que concerne ao professor as respostas possíveis são “todos”, “alguns” ou “ nenhuns”, consoante a opinião do mesmo em relação às competências que os alunos já desenvolveram relativamente aos diferentes tipos de consciência – de palavra, silábica e fonêmica. Quanto às respostas dos alunos, as opções de resposta são “sim” ou “não”, conforme as competências que lhes parecessem estar ou não desenvolvidas. Esses inquéritos permitem cruzar informações do professor vs alunos e verificar até que ponto o professor da turma conhece o desempenho dos seus alunos e se estes têm consciência dos seus conhecimentos em relação à consciência fonológica de leitura. Esse inquérito foi aplicado também após a realização das atividades que se indicam adiante, de modo que fosse possível aferir a evolução dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento desta competência.

2.2 O enquadramento teórico

O conceito de consciência fonológica é definido como a capacidade para manipular conscientemente (acrescentar, substituir ou suprimir) os elementos sonoros das palavras (TUNMER e ROHL, 1991). Sim-Sim (1998) explicita esse conceito estabelecendo a diferença entre esta habilidade e a atividade de falar, isto é, enquanto a atividade de falar e de ouvir falar nos remete para a capacidade de, involuntariamente, prestar atenção ao significado do enunciado, a consciência fonológica implica a habilidade de, deliberadamente, nos centramos nos sons da fala. Assim, é possível referir que, num sentido restrito, o construto de consciência fonológica se reporta ao conhecimento que cada indivíduo tem sobre os sons da própria língua. Num âmbito mais alargado, diz respeito à habilidade para identificar, segmentar e manipular de forma intencional as unidades que constituem a linguagem oral (DEFIOR, 1998).

Autores como Veloso (2003), Alves Martins (1996) e Maria João Freitas (2007) consideram a existência de três tipos de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonêmica. Maria João Freitas (2007) faz ainda referência à consciência da unidade palavra enquanto capacidade fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica e a consequente aprendizagem da leitura, acrescentando um quarto tipo de consciência fonológica – a consciência de palavra.

Segundo a mesma autora, a consciência de palavra pode não estar completamente desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade, o que legitima o trabalho sobre a identificação da unidade palavra em contexto letivo. A consciência de palavra é definida como a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras. Segundo Viana e Teixeira (2002), a capacidade que as crianças manifestam em segmentar as frases em palavras está relacionada com o seu posterior desempenho na leitura. Esse conhecimento é importante, pois permite à criança compreender que a cada entidade oral corresponde uma palavra escrita. Freitas et al. (2007) destacam a dificuldade das crianças, apresentando o exemplo da segmentação da expressão “os amigos”, em que processam o som final do determinante “os” como sendo parte integrante da palavra “amigos”, isto é, “zamigos”. Outro exemplo apresentado por essas autoras refere-se à imprecisão na partição da palavra “umbigo”.

Nesta situação a criança processa a sílaba inicial da palavra *umbigo* como sendo um quantificador, usando dois “bigos” quando pretende se referir a dois *umbigos*. Um outro exemplo apresentado é referente à consciência de palavra e diz respeito à aglutinação de duas entidades lexicais como se apenas de uma se tratasse, por exemplo, “*setanão*”, quando se pretende referir a um dos sete anões da história da *Branca de Neve*.

Quanto à consciência silábica, esta é definida como a capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra. O desenvolvimento da consciência silábica precede o da consciência de outras unidades “fonológicas inferiores” – como o fonema –, sendo estas as constituintes silábicas e os sons da fala (FREITAS et al., 2007; SIM-SIM, 1998; FREITAS e SANTOS, 2001). A consciência silábica é a primeira forma de reflexão sobre a fonologia. De acordo com o Dicionário Terminológico,¹⁴ a fonologia

é a disciplina da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas. Da variedade de sons que o aparelho vocal humano pode produzir só um número relativamente pequeno é usado distintivamente em cada língua. Os sons estão organizados num sistema de contrastes, analisados em função de diferentes constituintes fonológicos, como, por exemplo, o fonema ou a sílaba.

Verifica-se, dessa forma, que a combinação de sons de uma língua natural qualquer é limitada e atualiza-se linguisticamente por oposição.

Segundo Freitas e Santos (2001), “a sílaba é, assim, a primeira unidade linguística a ser usada pela criança no processo de aquisição de uma língua natural” (p. 59). No que diz respeito à consciência intrassilábica, esta remete para a capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente, a sílaba e é de desenvolvimento mais lento (FREITAS et al., 2007). Os constituintes intrassilábicos referem-se aos segmentos que constituem internamente uma sílaba, encontrando-se estes agrupados de forma organizada no interior da mesma.

Assim, a sílaba ramifica em *Ataque* e *Rima*, e esta, por sua vez, ramifica em *Núcleo* e *Coda*. O *Ataque* é o constituinte silábico que domina a(s) consoante(s) que inicia(m) a sílaba e pode encontrar-se vazio. Os três tipos de *Ataque* assumem as seguintes denominações:

i) ataque simples, quando é preenchido por apenas um segmento, por exemplo, “pa.no”; ii) ataque vazio como em “a.pito”; iii) ataque ramificado, quando é preenchido por dois segmentos, como, por exemplo, “fri.to”. A Rima é o constituinte silábico que pode ramificar em Núcleo e Coda. As Rimas podem ser dos seguintes tipos: i) rima não ramificada, quando é constituída apenas pelo Núcleo, como, por exemplo, “pá”; ii) rima ramificada, como em “bom”. O Núcleo é o único constituinte de preenchimento obrigatório na sílaba e pode ser: não ramificado, quando é preenchido por um segmento apenas, a exemplo de “a.viãõ”; ou ramificado, quando é preenchido por dois segmentos, como em “mãõ”. A Coda é o constituinte silábico que surge à direita da vogal do Núcleo e não é de preenchimento obrigatório no português. Quando aparece preenchida é não ramificada, pois é constituída por um único segmento, por exemplo, “atar”, “nariz”, “fisga”.

Segundo Freitas et al. (2007), a ordem de emergência dos constituintes silábicos para o português europeu obedece ao seguinte padrão: Ataque simples e Ataque vazio emergem em simultâneo, Coda e Ataque ramificado são os últimos a serem adquiridos. De acordo com Freitas e Santos (2001), “as tarefas que exigem a identificação de Ataque e Rima são mais simples do que aquelas que exigem a identificação de unidades menores da sílaba, como a Coda, um constituinte da Rima. Da mesma forma, parece ser mais fácil para uma criança identificar uma consoante num Ataque simples do que a mesma consoante num Ataque ramificado” (p. 80); talvez por essa razão a Coda e o Ataque sejam apreendidos mais tarde pelas crianças.

Relativamente à consciência fonêmica, esta se refere à capacidade de analisar as palavras no âmbito dos fonemas que as constituem. Tal como a consciência intrassilábica, a consciência fonêmica desenvolve-se de forma mais lenta, uma vez que se trata de unidades sonoras muito pequenas que, ao contrário das sílabas, não têm uma base física simples nem podem ser analisadas em unidades menores e sucessivas (SILVA, 2003). Poucas são as crianças que revelam sensibilidade às unidades segmentais, à entrada na escola. Os trabalhos de Sim-Sim (1998) e Veloso (2003) mostram que as crianças revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonêmica na fase referida.

Os fonemas são, pois, as unidades mínimas do som de cada língua, que permitem diferenciar palavras semelhantes. Constituem uma unidade

abstrata, porque a sua percepção pode variar em função do contexto, ou seja, um determinado fonema apresenta diferentes características sonoras, consoante os outros fonemas a que aparece associado. Freitas et al. (2007) sugerem uma ordem pela qual os segmentos fonêmicos devem ser estimulados. Essa ordem está diretamente relacionada à facilidade com que as crianças identificam os sons. Assim, as palavras que constituem as tarefas de identificação de fonemas devem encontrar-se organizadas de acordo com a seguinte ordem: “fricativas vozeadas; fricativas não vozeadas; laterais; vibrantes; consoantes nasais; oclusivas vozeadas e oclusivas não vozeadas” (p. 27).

Como foi anteriormente mencionado, é possível segmentar a cadeia da fala em várias unidades. Os tipos de unidades relevantes para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica são: as palavras, as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala. O desenvolvimento da consciência fonológica percorre um caminho que vai desde simples indicadores de sensibilidade aos sons da fala até à identificação e manipulação de unidades mínimas de sons (fonemas). Com efeito, pretende-se que as crianças sejam capazes de identificar e “brincar” com os sons da língua – consciência fonológica –, pois “é com base nela que o sujeito falante se torna capaz de separar a estrutura fônica de um qualquer enunciado do seu significado específico” (SIM-SIM, 2009, p. 22).

A maioria dos autores concorda que existe uma estreita conexão entre estes fatores: a consciência fonológica e a leitura, na medida em que a capacidade de analisar de forma intencional a fala em fonemas está intimamente relacionada com a aprendizagem da leitura no sistema alfabético (MORAIS, 1997).

As divergências surgem quando se pretende identificar o sentido dessa relação (HARTEN e CARVALHO, 1995). Será que a consciência fonológica, enquanto capacidade de representação consciente das unidades fonéticas, é o resultado da aprendizagem da leitura? Será que o desenvolvimento da consciência fonológica potencializa a aprendizagem da leitura? Ou será que é a leitura que “serve” de suporte para o desenvolvimento da consciência fonológica?

Existem trabalhos que pretendem demonstrar que a leitura é um fator imprescindível para o desenvolvimento da consciência fonológica (HARTEN e CARVALHO, 1995). Todavia, e noutra perspetiva, encontramos

vários autores (LUNDBERG, 1988; MANN, 1990) que assumem que a consciência fonológica é um importante preditor do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura. Esses autores defendem que existe uma clara e inequívoca relação entre a sensibilidade das crianças aos componentes sonoros das palavras e o seu progresso na aprendizagem da leitura.

Através da análise dos estudos referidos, podemos sistematizar essa perspectiva nos seguintes pontos (SILVA, 2003):

- a) Há uma continuidade entre as habilidades fonológicas que as crianças aprendem durante a fase pré-escolar e o seu desempenho na leitura. Isto é, a consciência fonológica que é adquirida pelas crianças antes da aprendizagem da leitura influencia fortemente o seu eventual sucesso na sua posterior aprendizagem.
- b) Consequentemente, as competências que se desenvolvem naturalmente na criança influenciam diretamente a aprendizagem da leitura, pois existe uma ligação direta entre esse tipo de competência e o aparecimento da consciência fonêmica, e, ainda, porque as rimas e a consciência de unidades intrassilábicas permitem à criança fazer inferências relativamente a padrões ortográficos de palavras desconhecidas que partilham sequências sonoras semelhantes com palavras conhecidas.
- c) Medidas referentes a capacidades fonológicas infantis, adotadas antes do início da escolarização, têm um valor preditivo no âmbito do desenvolvimento literário e, inclusive, permitem o diagnóstico de crianças em risco.

Apesar de esta não ser a única sistematização possível, devemos referir que concordamos com Silva (2003), pois através do trabalho de investigação realizado foi possível verificar, após a análise dos dados recolhidos, que o desenvolvimento da consciência fonológica influencia o sucesso da leitura.

A propósito da controvérsia sobre o sentido da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, muitos autores, ironicamente, acabam por a designar de “mais uma velha questão do ovo e da galinha” (SILVA, 2003).

Como afirma Sim-Sim (2006), “aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçar no caminho”. De facto, como se pode notar pela leitura desta reflexão, são vários os fatores que determinam a construção de um leitor. É fundamental conhecê-los e integrar esse conhecimento nas práticas docentes de todos os que ensinam a ler.

No que diz respeito às tarefas de avaliação da consciência fonológica, Sim-Sim (2006) defende que esta competência contempla processos de: i) reconstrução - que requer a capacidade para reagrupar uma sequência de fonemas percebidos como unidades isoladas; ii) segmentação - que pressupõe a análise e separação de uma palavra escutada em unidades menores; iii) identificação - que implica processos de deteção de sons idênticos e a capacidade de prestar atenção aos sons similares; iv) manipulação - que exige a habilidade de explicitação e controle das unidades fonológicas. Todos esses processos podem ser verificados nos quatro níveis fonológicos – palavra, silábico, intrassilábico e fonêmico –, sobre os quais já nos debruçamos, constatando-se uma gradação do ponto de vista da complexidade da tarefa envolvida.

Segundo Silva (2003), é possível sistematizar as principais tarefas para a avaliação da consciência fonológica da seguinte forma:

- i) Tarefas de contagem - pede-se ao “sujeito” que faça tantos batimentos (na mesa, com um lápis, de palmas) quanto o número de palavras, sílabas ou fonemas que uma determinada palavra contém.
- ii) Tarefas de classificação - é solicitado ao “sujeito” que agrupe palavras atendendo a um critério silábico ou fonético (exemplo: procurar palavras que começam pelo mesmo som).
- iii) Tarefas de segmentação - pede-se ao “sujeito” que pronuncie separadamente cada sílaba ou fonema que compõe uma dada palavra.
- iv) Tarefas de recomposição - o experimentador enuncia isoladamente todas as sílabas ou fonemas de um vocábulo e solicita ao “sujeito” que os junte de forma a descobrir a palavra em causa.

- v) Tarefas de manipulação - solicita-se ao “sujeito” que suprima ou adicione uma sílaba ou fonema a uma palavra, ou então que modifique a sua ordem, atendendo a um determinado critério.

A nosso ver e tendo em conta Freitas et al. (2007), consideram-se igualmente importantes tarefas “segmentos manipuláveis” relacionadas com a consciência de palavra.

Das tarefas referidas foi possível realizar, em contexto de estágio, tarefas de contagem no que diz respeito ao número de palavras e sílabas, tarefas de classificação em relação a um critério fonêmico e tarefas de segmentação e manipulação respeitantes às sílabas. Outras tarefas poderiam ter sido realizadas, todavia o período de estágio não permitiu que fosse efetuada maior recolha e conseqüente análise de dados e que fossem realizadas mais tarefas.

2.3 Análise e interpretação de dados

Iniciamos a análise dos inquéritos na parte referente à consciência de palavra, tendo em conta o primeiro objetivo anteriormente referenciado – *identificar a fronteira de palavra*. Pretende-se averiguar se os alunos são capazes de identificar e contar as palavras da seguinte frase: “Sou uma árvore, tenho raízes no coração da terra e ramos que fazem cócegas nas nuvens”. Essa frase foi retirada de um texto presente no manual dos alunos e pareceu-nos, de um modo geral, que os mesmos tinham dificuldade na sua leitura. Salienta-se ainda que a leitura desse texto é de caráter obrigatório para todo o Agrupamento durante o período de estágio, sendo que esta indicação surge na planificação.

Dos 18 alunos que constituem a amostra, apenas 6 conseguiram identificar e contar o número total de palavras da frase – 16 palavras. Os restantes alunos apenas identificaram 4, 6, 7, 8 e 11 palavras, não tendo estes considerado os determinantes e as preposições como sendo palavras.

No que diz respeito ao inquérito aplicado à professora, relativo a este objetivo, foi possível verificar que, em relação à consciência/fronteira de palavra, a mesma considerou que todos os alunos eram capazes de identificar e contar as palavras da frase, facto que não se

confirmou no “teste” efetuado aos alunos. Será que a professora (des) conhece o grau de desenvolvimento de competências de leitura dos seus alunos?

De modo a iniciar o treino desta competência, introduziu-se uma atividade dizendo uma frase: “A menina bebe água”. A frase foi dita pausadamente, batendo-se uma vez o pé no chão por cada palavra produzida. Os alunos repetiram, batendo também com os pés, identificando no final o número de palavras da frase. O exercício foi repetido com outras frases, levando os alunos a identificar a fronteira de palavra. Nesta fase, alguns alunos manifestaram dificuldade em isolar os determinantes e as preposições.

Em seguida, realizou-se outra atividade relacionada com a consciência de palavra, intitulada “Em busca da palavra”. Numa fase inicial, os alunos tinham de analisar a imagem representada e explicar o que estava a acontecer na mesma através da construção de uma frase. Depois, tinham de pintar o número de quadrados correspondentes ao número de palavras da frase. Através da análise das fichas foi possível verificar que todos os alunos cumpriram a indicação fornecida.

Numa etapa seguinte, os alunos deviam “fazer a frase crescer”, adicionando uma palavra no final da mesma, pintando os quadrados correspondentes a cada palavra, de modo a identificarem o número de palavras da frase, tal como indica o exemplo constante na Figura 4 - Resolução da questão 1, tarefa consciência de palavra.

Os alunos conseguiram realizar a atividade, no entanto nem todos conseguiram fazer com o sucesso desejado, isto porque não identificaram o número total de palavras e não pintaram o número certo de quadrados.

Por uma questão de exercitação, optamos pela realização de um exercício semelhante ao primeiro, também com base na escrita de uma frase a partir de uma imagem diferente, sendo que os alunos deveriam pintar o número de quadrados correspondentes ao número de palavras. A diferença entre ambas, conforme referimos na metodologia, reside, numa fase posterior, em “fazer diminuir a frase”, retirando a primeira palavra da mesma, tal como indica o exemplo presente na Figura 5 - Resolução da questão 2, tarefa consciência de palavra.

- 1- Observa a imagem e explica o que está a acontecer escrevendo uma frase. Pinta o número de rectângulos correspondentes ao número de palavras da frase.



- 1.1- Podemos fazer a frase crescer, acrescentando uma palavra ao final da frase. Reescreve a frase anterior, acrescenta uma palavra e pinta os rectângulos correspondentes ao número de palavras da frase.

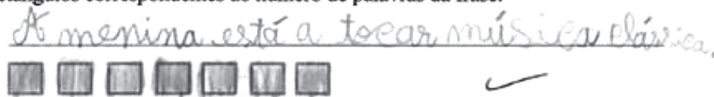


FIGURA 4 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 1, TAREFA CONSCIÊNCIA DE PALAVRA

- 2- Observa a imagem. Podemos explicar o que está a acontecer nesta imagem escrevendo uma frase. Escreve a frase e pinta o número de rectângulos correspondentes ao número de palavras da frase.



- 2.1 . Podemos fazer com que a frase fique mais pequena. Retira a primeira palavra da frase, volta a escrevê-la sem essa palavra e pinta os rectângulos correspondentes ao número de palavras da frase.

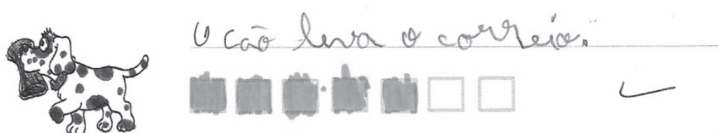


FIGURA 5 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 2, TAREFA CONSCIÊNCIA DE PALAVRA

De um modo geral, os alunos não apresentaram dificuldades na concretização deste exercício, revelando que uma das dificuldades iniciais foi ultrapassada, uma vez que se registraram a presença e a ausência do determinante.

No que diz respeito ao terceiro exercício, os alunos tinham de escrever uma frase referente à imagem apresentada, sendo esta diferente das precedentes, e pintar os quadrados correspondentes ao número de palavras da frase. Este exercício difere dos anteriores na medida em que os alunos deviam, numa fase posterior, reescrever a frase procedendo à substituição de uma das palavras da mesma, através da análise de uma segunda imagem. Todos os alunos construíram as frases corretamente, consoante as imagens que lhes foram facultadas. Também executaram com sucesso a pintura dos quadrados correspondentes, como se pode observar no exemplo apresentado na Figura 6 - Resolução da questão 3, tarefa consciência de palavra.

3- Observa a imagem. Podemos explicar o que está a acontecer escrevendo uma frase. Escreve a frase e pinta os retângulos correspondentes ao número de palavras da frase.



3.1- Observa a imagem seguinte e substitui uma das palavras da frase anterior por outra. Escreve a frase e pinta os retângulos correspondentes ao número de palavras da frase.

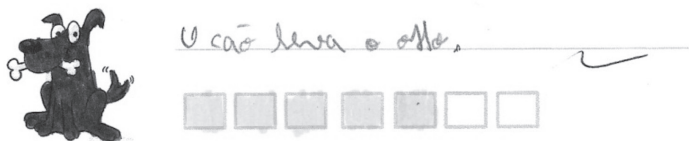
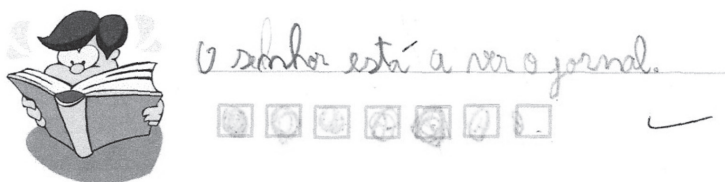


FIGURA 6 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 3, TAREFA CONSCIÊNCIA DE PALAVRA

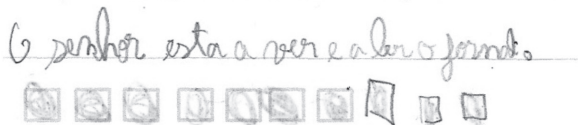
Quanto ao quarto exercício, em que os alunos deviam construir uma frase e em seguida reescrevê-la acrescentando uma palavra no meio

da mesma, surgiram algumas dificuldades, pois uns acrescentaram, em vez de uma, duas palavras no meio da frase, outros acrescentaram três palavras também no meio da frase, como mostra o exemplo constante na Figura 7 - Resolução da questão 4, tarefa consciência de palavra. Houve ainda alunos que acrescentaram duas palavras no final da frase.

- 4- Observa a imagem. Podemos explicar o que está a acontecer nesta imagem escrevendo uma frase. Escreve a frase e pinta o número de rectângulos correspondentes ao número de palavras.



- 4.1- Podemos fazer a frase crescer, acrescentando uma palavra no meio da frase. Escreve novamente a frase, acrescenta uma palavra e pinta os rectângulos correspondentes ao número de palavras da frase.

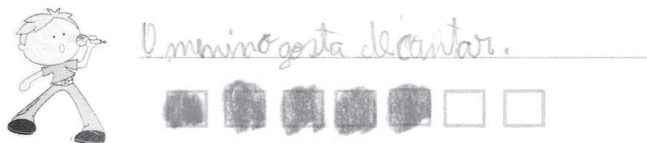


2

FIGURA 7 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 4, TAREFA CONSCIÊNCIA DE PALAVRA

Em relação ao último exercício, os alunos também apresentaram dificuldades na realização da segunda etapa do mesmo, pois pretendia-se que estes reescrevessem a frase inicial adicionando duas palavras no meio da mesma. Os alunos tiveram dificuldade em conseguir encontrar duas palavras que lhes permitissem construir uma frase com sentido. Dos 18 alunos, 9 construíram as frases corretamente. Dos restantes, 0 acrescentou duas palavras no fim da frase, 1 acrescentou três palavras em vez de duas e 7 acrescentaram apenas uma palavra à frase, como mostra o exemplo presente na Figura 8 - Resolução da questão 5, tarefa consciência de palavra.

- 5- Observa a imagem e explica o que está a acontecer nesta imagem escrevendo uma frase. Pinta o número de rectângulos correspondentes ao número de palavras da frase.



- 5.1 - Podemos fazer a frase crescer, acrescentando duas palavra no meio da frase. Escreve novamente a frase anterior, acrescenta duas palavras e pinta os rectângulos correspondentes ao número de palavras da frase.

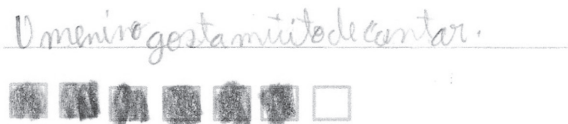


FIGURA 8 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 5, TAREFA CONSCIÊNCIA DE PALAVRA

No final os alunos responderam ao inquérito utilizado inicialmente. Através da análise dos inquéritos foi possível verificar que todos os alunos identificaram e contaram as 16 palavras da mesma frase, pois estes sublinharam todas as palavras, inclusive os determinantes e preposições, ao contrário do que ocorreu quando da realização do inquérito inicial, como se pode verificar no exemplo constante da Figura 9 - Inquérito aos alunos.

Perante esses dados, consideramos que, apesar das dificuldades que foram surgindo no decorrer da realização das atividades, os alunos desenvolveram competências que lhes permitiram identificar e aplicar a noção de fronteira de palavra, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonológica, pois “a noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas, nomeadamente em frases e palavras, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aprendizagem da leitura e da escrita” (FREITAS et al., 2007, p. 46).

1- “Sou uma árvore, tenho raízes no coração da terra e ramos que fazem cócegas nas nuvens.”

Inquérito ao aluno

	Sim	Não	Observações
1- És capaz de identificar e contar as palavras da frase?	X		16

FIGURA 9 - INQUÉRITO AOS ALUNOS

Em relação à consciência silábica, começamos por analisar o inquérito ao professor, e constatou-se que na opinião da professora da turma “todos” os alunos conseguem segmentar as sílabas das palavras, identificar as sílabas e o número de sílabas, sendo que apenas “alguns” conseguem suprimir sílabas das palavras, substituir sílabas e juntar sílabas para formar palavras.

Seguidamente, analisamos os inquéritos dos alunos e verificamos que “todos” os alunos apresentam esta competência desenvolvida, uma vez que todos conseguiram segmentar as sílabas das palavras apresentadas, identificar as sílabas e o número de sílabas, suprimir e substituir sílabas, e juntar sílabas para formar palavras. No entanto, neste último ponto os alunos apresentaram algumas dificuldades, pois muitos só conseguiram formar palavras com a nossa intervenção.

Realizamos, assim, uma atividade com o intuito de promover o desenvolvimento da consciência silábica dos alunos, tendo em conta o objetivo referenciado – *manipular as sílabas das palavras*. Para a concretização deste objetivo efetuamos um jogo com os alunos, em que estes tinham que dizer várias sílabas, sendo que um aluno dizia uma sílaba e escolhia um colega para completar ou continuar a sua palavra. À medida que os alunos proferiram as sílabas, estas foram sendo escritas no quadro. Depois, fizeram uma ficha em que tinham de formar três palavras novas: primeiro com duas, depois com três e, por último, com quatro sílabas, juntando as sílabas escritas no quadro. No exemplo constante na Figura 10 – Resolução da tarefa: consciência silábica –, é possível visualizar as sílabas, proferidas pelos alunos, que deram origem a diversas palavras.

4- Copia as palavras que estão escritas no quadro.

ca-ru-ta bo-me-co leon-ba
ra-to bo-la-dra ca-be-la
lo-fi-a da-de pa-ta-re-ca
to-a-lha jo-ga-dor cha-to
Sa-do so-pa ja-de
~~ra-pa-ri-ge~~
~~ja-me-la~~
to-cor
Mo-mi-ca

FIGURA 10 - RESOLUÇÃO DA TAREFA: CONSCIÊNCIA SILÁBICA

No decorrer da atividade apurou-se que os alunos apresentaram dificuldades em formar palavras de duas e de três sílabas, sendo que dos 18 alunos apenas 9 conseguiram formar as palavras solicitadas. No entanto, aqueles que conseguiram concretizar a atividade formaram palavras bastante diversificadas, como é possível verificar nos exemplos da Figura 11 - Resolução da questão 1, tarefa consciência silábica; e da Figura 12 - Resolução da questão 2, tarefa consciência silábica.

1- Observa as sílabas das palavras que se encontram escritas no quadro.
Junta duas dessas sílabas de modo a formares uma palavra. Forma três palavras diferentes.

pa-to ✓ ca-to ✓ ra-to ✓

FIGURA 11 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 1, TAREFA CONSCIÊNCIA SILÁBICA

- 2- Observa as sílabas das palavras escritas no quadro. Junta três dessas sílabas de modo a formares uma palavra. Forma três palavras diferentes.

sapato calado calado ✓

FIGURA 12 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 2, TAREFA CONSCIÊNCIA SILÁBICA

O mesmo não aconteceu no que diz respeito à formação de palavras com quatro sílabas, uma vez que apenas 5 alunos conseguiram formar duas das palavras solicitadas. Note-se que alguns alunos formaram o feminino, outros formaram o plural, outros ainda repetiram as palavras que já tinham sido proferidas por eles quando da realização do jogo inicial, como mostra o exemplo presente na Figura 13 - Resolução da questão 3, tarefa consciência silábica. Nenhum aluno conseguiu formar as três palavras juntando as quatro sílabas, conforme o solicitado.

Consideramos que esta atividade permitiu aos alunos *identificar sílabas* – descritor de desempenho evidenciado no novo Programa de Português. No entanto, cremos que o objetivo *manipular as sílabas de palavras* deve ser mais explorado, pois a manipulação leva a um reconhecimento rápido de palavras e ao desenvolvimento de competências de leitura.

- 3- Observa as sílabas das palavras escritas no quadro. Junta quatro dessas sílabas de modo a formares uma palavra. Forma três palavras diferentes.

fogadora ✓ boneca x repetições sapatada ✓

FIGURA 13 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 3, TAREFA CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Concordamos com Freitas e Santos (2001) e Viana (2002): a sílaba constitui uma unidade gramatical estruturadora do conhecimento fonológico, desempenhando um papel fundamental na aquisição e no desenvolvimento das competências da leitura.

No que diz respeito à consciência silábica, os alunos não responderam novamente às questões presentes no inquérito, sendo que inicialmente todos tinham conseguido. Essa atividade pretendia apenas promover o desenvolvimento desta competência.

Relativamente à consciência fonêmica, começou-se por analisar as respostas concedidas pela professora da turma e averiguou-se que, em relação a esta consciência, a professora considera que apenas “alguns” dos alunos conseguem juntar sons para formar palavras, identificar o som inicial e final da palavra, são capazes de suprimir ou substituir o som inicial ou final da palavra, identificam todos os sons e o número de sons da palavra.

Através da análise dos inquéritos realizados com os alunos verificamos que todos conseguiram juntar sons para formar palavras. Todavia, 2 dos alunos relacionaram o som /K/ com o grafema “q” e não com o grafema “c”, tendo sido proferida a palavra “faca”, através dos sons /f/, /a/, /k/, /a/. No que diz respeito à questão relacionada com a identificação do som inicial, apenas 3 alunos não conseguiram identificar o som inicial /v/ da palavra “vaca”, pois este foi relacionado com a primeira sílaba da palavra – “va”, facto que não ocorreu em relação ao som final da mesma palavra, na medida em que apenas 1 aluno referiu a sílaba “ca” como sendo o(s) som(ns) final(is). Todos os restantes identificaram corretamente tanto o som inicial como o som final. Na questão seguinte, todos foram capazes de suprimir e substituir o som inicial das palavras referidas, sendo que o som /v/ da palavra “vaca” foi suprimido, dando origem a “aca”, e o som /f/ da palavra “faca” foi substituído pelo som /v/ originando a palavra “vaca”. Quanto às questões referentes à identificação de todos os sons e à identificação do número de sons da palavra “menino”, pode-se referir que 9 dos 18 alunos que constituem a amostra associaram o som à divisão silábica, sendo que na palavra referida identificaram três sons, tal como mostra o exemplo presente na Figura 14 - Inquérito aos alunos.

12- Quantos sons tem a palavra menino? Rodeia-os 3 nem

FIGURA 14 - INQUÉRITO AOS ALUNOS

Os 9 restantes identificaram corretamente o número de sons correspondentes à palavra referida – 6 sons –, tal como indica o exemplo constante da Figura 15 - Inquérito aos alunos.

12- Quantos sons tem a palavra menino? Rodeia-os

6 nem

FIGURA 15 - INQUÉRITO AOS ALUNOS

Uma vez que os alunos apresentaram dificuldades em relação à consciência fonêmica, começamos por implementar a atividade intitulada “Papagaios”, com o objetivo de averiguar se os alunos conseguiam, ou não, identificar sons em posição inicial e em posição final. Sugeriu-se, então, aos alunos a realização de um jogo, em que o professor dizia algumas palavras e os alunos repetiam os sons em posição inicial e final das mesmas. Inicialmente os alunos repetiram só o primeiro som das palavras, sendo estas palavras monossilábicas, devendo-se prolongar a produção do som.

Posteriormente, os alunos repetiram apenas o último som das palavras seguindo o que se referiu anteriormente e utilizando as mesmas palavras monossilábicas. Ainda para dar continuidade a este exercício, os alunos agruparam-se em duas equipas: a equipa A – sons iniciais da palavra – e a equipa B – sons finais da palavra. Para tal, colocamo-nos no centro da sala, entre as duas equipas, tendo em nossa posse uma lista de palavras previamente selecionadas. Foi dita uma palavra, por nós, e imediatamente a equipa dos sons iniciais repetiu o primeiro som; logo em seguida, a equipa dos sons finais repetiu o último som.

Acreditamos que os alunos não tiveram dificuldades na realização da atividade, porque todos conseguiram identificar tanto os sons em contexto inicial como os sons em situação final, quer individualmente,

quer em equipa. Assim, há de se referir que os objetivos propostos para esta atividade foram alcançados.

A atividade seguinte, “a cobra e a vaca vão às compras”, permitiu aferir, novamente, a identificação do som em posição inicial da palavra. Foi solicitado aos alunos que, mediante o quadro de palavras apresentado na ficha, como mostra a Figura 16 – Quadro de palavras, tarefa consciência fonêmica 1 –, selecionassem os objetos que pudessem ser comprados pela cobra, objetos cujos nomes começassem pelo som /s/, e os objetos que pudessem ser comprados pela vaca, ou seja, objetos que começassem pelo som /m/. Foi, ainda, solicitado aos alunos que pintassem de azul os objetos cujos nomes começassem por outros sons: /l/, /k/, /f/, /R/.

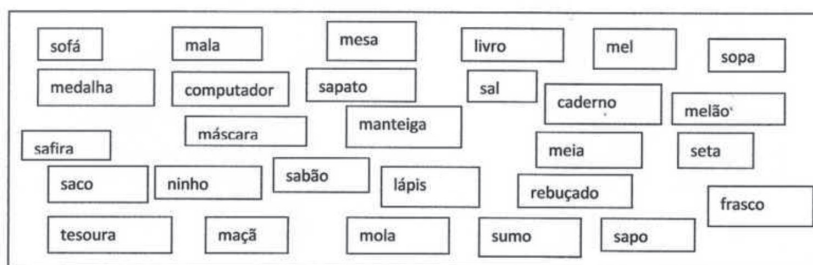


FIGURA 16 - QUADRO DE PALAVRAS, TAREFA CONSCIÊNCIA FONÊMICA 1

Da análise desta atividade foi possível constatar que dos 18 alunos, 16 conseguiram colocar no saco da vaca as palavras com o som inicial correspondente – som /m/ –, como indica o exemplo da Figura 17. Dos restantes, 1 não identificou o som /m/ da palavra melão e 1 colocou a palavra melão no saco da cobra. No entanto, consideramos que o fez por engano, uma vez que as restantes palavras foram corretamente colocadas nos sacos dos respectivos sons.

Relativamente ao som /s/, é de se referir que 15 alunos identificaram as palavras com o som correspondente, colocando-as no saco da cobra, como é possível verificar no exemplo presente na Figura 18.

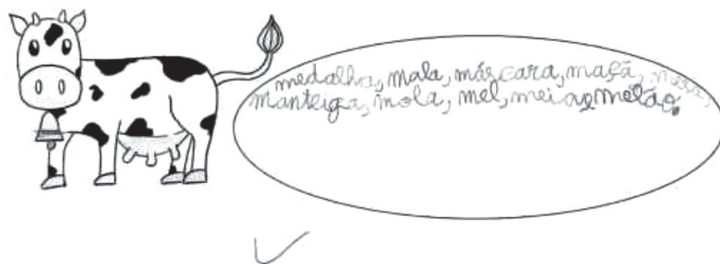


FIGURA 17 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 1, TAREFA CONSCIÊNCIA FONÊMICA 1



FIGURA 18 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 2, TAREFA CONSCIÊNCIA FONÊMICA 1

No que concerne aos demais alunos, 1 não identificou a palavra “saco”, 1 não conseguiu identificar a mesma palavra e a palavra “sabão”. Outro aluno, ainda, não conseguiu identificar a palavra “sapato” como tendo o som inicial /s/. Note-se também que estes alunos não reconheceram a palavra como tendo o som inicial /m/. Além disso não as identificaram como sendo palavras correspondentes aos restantes sons: /l/, /k/, /f/ e /R/.

No que diz respeito aos últimos sons referidos, vale salientar que apenas 2 dos 18 alunos não identificaram a palavra “computador” como sendo uma palavra com outro som inicial que não os sons /s/ e /m/, como indica o exemplo constante da Figura 19 - Resolução da questão 3, tarefa consciência fonêmica. A nosso ver, os alunos tiveram dúvidas porque o som /m/ se encontra no meio da palavra.

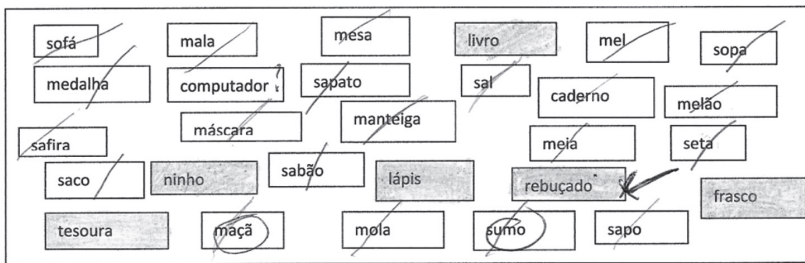


FIGURA 19 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 3, TAREFA CONSCIÊNCIA FONÊMICA

Julgamos que os objetivos estipulados para esta atividade foram alcançados, uma vez que, apesar das dúvidas que surgiram, todos os alunos conseguiram identificar os sons /s/ e /m/. Quando da realização da mesma verificou-se que os alunos não apresentaram dificuldades. Quando escolhiam uma palavra para colocar no saco, primeiramente diziam-na e em seguida proferiam o som inicial da mesma identificando desta forma o saco a que correspondia o respetivo som.

Quanto à atividade seguinte, pretendia-se que os alunos ilustrassem três objetos cujos sons iniciais, mediais ou finais, fossem o som /f/, representado por um gato assanhado, e o som /s/ representado por uma igreja.

Verificamos que, no que diz respeito ao som /f/, todos os alunos conseguiram fazer a ilustração de objetos que continham esse som. Há de se referir ainda que neste exercício apenas 1 aluno fez uma ilustração alusiva ao som no meio da palavra, sendo a palavra “golfinho”. Todos os outros escolheram objetos cujo som /f/ se encontra no início da palavra, como é possível verificar no exemplo presente na Figura 20 - Resolução da questão 1, tarefa consciência fonêmica 2.

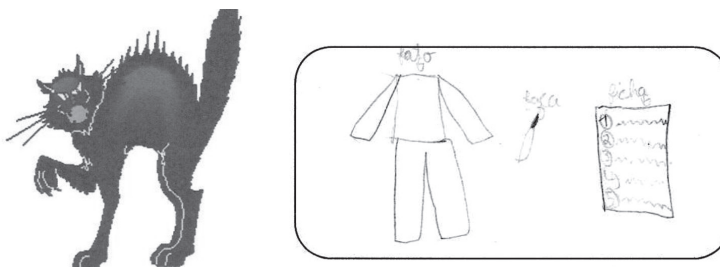


FIGURA 20 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 1, TAREFA CONSCIÊNCIA FONÊMICA 2

Quanto ao som /ʃ/ foi possível verificar que 10 alunos identificaram três objetos cujo som se encontra no início da palavra, conforme o exemplo da Figura 21 - Resolução da questão 2, tarefa consciência fonêmica 2.

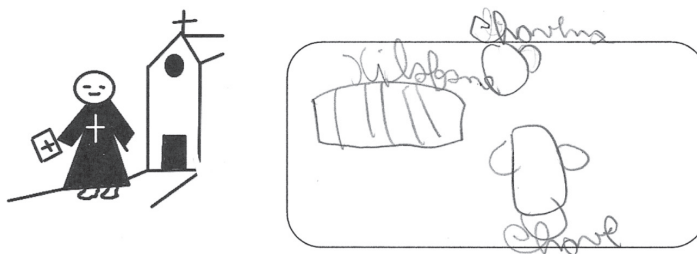


FIGURA 21 - RESOLUÇÃO DA QUESTÃO 2, TAREFA CONSCIÊNCIA FONÊMICA 2

Dos restantes, 1 identificou um objeto cujo som /ʃ/ se encontra no início e no fim da palavra, sendo esta “xadrez”; 1 identificou o mesmo som apenas no final das palavras: “sons”, “canções”; 1 apresentou objetos cujo som se encontra no meio ou no final das palavras; 4 indicaram objetos cujo som se encontra no início ou no meio das palavras; 1 apenas indicou dois objetos para este som.

De um modo geral, consideramos que os alunos não tiveram dificuldades quando da realização da atividade e que todos conseguiram ilustrar e legendar objetos referentes aos sons indicados. Deste modo, cremos que os objetivos da atividade foram atingidos e que a atividade foi ao encontro do descritor de desempenho referido anteriormente, “estabelecer correspondência entre sons e letra(s)”, o que foi visível através das palavras referidas para os dois sons, sobretudo para o som /ʃ/ em virtude de este ser representado por diferentes grafemas – ch, s, x, z – que os alunos identificaram.

Ainda em relação à consciência fonêmica, na última atividade realizada, pretendia-se que os alunos associassem palavras que partilhassem o mesmo som. Para tal, foram elaboradas duas fichas, uma com quatro imagens – cobra, abelha, igreja, aspirador – ilustrativas dos sons /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, e outra com diversas imagens alusivas aos sons referidos, sendo que estes se encontravam no início e no meio das

palavras. Pretendia-se, assim, que os alunos associassem os sons das palavras aos sons representados pelas quatro imagens iniciais: /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/.

Após a análise da atividade observou-se que, dos 18 alunos, 14 conseguiram associar palavras que partilham o mesmo som, quer este se encontre no início ou no meio da palavra, como mostra o exemplo da Figura 22 - Resolução da tarefa consciência fonêmica 3.



FIGURA 22 - RESOLUÇÃO DA TAREFA CONSCIÊNCIA FONÊMICA 3

Refere-se ainda que 2 alunos associaram a imagem da “casa” ao som /s/ e a imagem do “cinto” ao som /z/, sendo que um deles confundiu ainda o som /ʃ/ e o som /ʒ/, pois associou as imagens da “girafa” e do “gelado” ao som /ʃ/ e as imagens do “chinelo” e da “concha” ao som /ʒ/, como é possível verificar através da análise do exemplo constante da Figura 23 - Resolução da tarefa consciência fonêmica 3; 1 fez a correspondência da imagem da “janela” ao som /ʒ/ e da imagem dos “chinelos” ao som /ʃ/; 1 associou a imagem do “sumo” ao som /z/ e a imagem da “casa” ao som /s/.

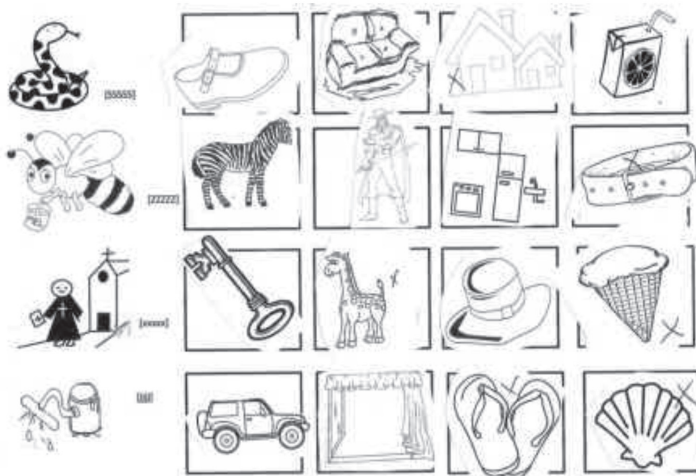


FIGURA 23 - RESOLUÇÃO DA TAREFA CONSCIÊNCIA FONÊMICA 3

No final da atividade, dialogamos com estes alunos e lhes pedimos que dissessem em voz alta as palavras colocadas de forma imprecisa. Depois solicitamos a eles que realizassem apenas os sons dessas palavras e que os associassem às imagens referentes aos mesmos – cobra, abelha, igreja e aspirador. Os quatro alunos conseguiram identificar os sons de cada palavra, associando-os à imagem correta. Acreditamos que, com a realização desta atividade, os alunos desenvolveram capacidades, nomeadamente a de agrupar palavras em função do som, o que consideramos ser de extrema importância, pois “A capacidade de reflexão sobre a composição segmental das palavras é fundamental para a compreensão do princípio de funcionamento do código alfabético” (FREITAS et al., 2007, p. 65), e essa capacidade é essencial para o desenvolvimento de competências de leitura.

No final, os alunos realizaram o inquérito utilizado inicialmente. Através da análise dos inquéritos foi possível verificar que todos os alunos tiveram consciência de conseguir ultrapassar as dificuldades iniciais, uma vez que conseguiram identificar o som inicial da palavra vaca, /v/, e o som final da mesma palavra, /a/; e todos identificaram e contaram os 6 sons da palavra menino, ao contrário do que ocorreu no

questionário inicial, tal como indica o exemplo presente na Figura 24 - Inquérito aos alunos.

12- Quantos sons tem a palavra cerne? Rodeia-os

6 sons

FIGURA 24 - INQUÉRITO AOS ALUNOS

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DO ESTUDO

De um modo geral, parece-nos poder concluir que os dados obtidos neste estudo permitiram diagnosticar as principais dificuldades/ aptidões das crianças na realização de tarefas fonológicas, assim como relacioná-las com o desenvolvimento de competências de leitura.

A análise das tarefas referentes à consciência de palavra permite concluir que os alunos que constituem esta amostra conseguiram manipular as palavras das frases e ultrapassaram uma das dificuldades iniciais, uma vez que no segundo exercício se registraram a presença e a ausência do determinante na frase e nenhum dos alunos apresentou dificuldades na sua execução, tal como foi referido na análise de dados dos inquéritos. Os alunos apresentaram maiores dificuldades na realização do último exercício, em que deviam acrescentar duas palavras no meio da frase escrita, inicialmente através da análise da imagem. Acredita-se que tal facto pode ser ultrapassado através da realização de diversas tarefas, o que não foi possível devido ao tempo permitido para o desenvolvimento deste estudo.

Em relação às tarefas relacionadas com a consciência silábica podemos concluir que as maiores dificuldades dos alunos residiram na formação de palavras com quatro sílabas. As restantes palavras, com duas e com três sílabas, foram formadas com facilidade, o que permite aferir que os alunos desenvolveram a capacidade de dividir as palavras em sílabas e de manipular as sílabas das palavras.

Quanto às tarefas alusivas à consciência fonémica concluímos que todos os alunos desta turma conseguiram identificar os diferentes sons presentes. No entanto, alguns precisaram de apoio para conseguir fazer essa identificação. Para além disso, a grande maioria dos alunos

conseguiu associar palavras que partilham o mesmo som, sendo que os que não conseguiram fazer sozinhos conseguiram-no com apoio. É certo que a deteção do segmento fonêmico carece de um ensino mais frequente, uma vez que se trata de unidades de “menor dimensão”, que isoladamente “fogem” do campo semântico, mas que simultaneamente assumem um carácter distintivo, diferenciando uma palavra de outra. Esses dados foram igualmente observados por Sim-Sim (1998) e Veloso (2003), que concluíram que as crianças manifestam um fraco ou mesmo inexistente desenvolvimento da consciência fonológica no início do 1º Ciclo. De facto, “a segmentação na base do fonema exige o isolamento dos componentes da sílaba e aparece como um processo mais moroso e de domínio tardio” (SIM-SIM, 2006, p. 24).

Perante esse contexto, a nossa perspetiva é que as tarefas fonológicas são predictoras do sucesso da leitura. A consciência fonológica pode “anunciar” o êxito da leitura e fomentar o seu desenvolvimento, especialmente nos alunos em que é *a priori* mais deficitária, pois foi possível verificar que os alunos que apresentaram melhores resultados nas tarefas fonológicas tiveram maior facilidade no desenvolvimento da leitura.

Nesta ótica, a avaliação diagnóstica da consciência fonológica é fundamental, no sentido de averiguar as aptidões dos alunos e planear um conjunto de estratégias que promovam o desenvolvimento de competências de leitura. O treino fonológico delineado a partir da avaliação fonológica poderá ter efeitos positivos no âmbito da consciência fonológica e do desenvolvimento da leitura em alunos com diferentes níveis de desempenho, funcionando, ainda, como uma estratégia de prevenção de dificuldades na leitura.

Tal como outros autores (HERRERA e DEFIOR, 2005; SIM-SIM, 2006), também verificámos, no presente trabalho, que o conhecimento fonológico se desenvolve de modo gradual e estruturado.

No que diz respeito aos segmentos fonológicos, comprovámos que a consciência silábica se desenvolve de forma intuitiva, sem recurso a um ensino formal. A consciência fonêmica, pelo contrário, necessita de um ensino sistematizado e frequente.

A aprendizagem da leitura, na fase inicial e elementar da escolaridade, constitui um processo complexo, essencial e determinante na formação de futuros leitores. Tratando-se de uma competência que não se limita à decodificação de um sistema gráfico, ao conhecimento das

letras e ao relacionamento destas com os sons que representam, a leitura requer uma aprendizagem contínua que se prolongue por todo o percurso escolar, a fim de potencializar o desenvolvimento gradual da capacidade de compreender, de interpretar o material escrito, e a criação de interesses e hábitos leitores.

Os resultados obtidos neste estudo afiguram-se-nos como um ponto de partida para futuras investigações de maior dimensão, tanto em termos temporais, como em termos quantitativos, passando também pelo ensino do português para falantes de outras línguas (em curso), com vista a uma melhor clarificação da importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita e na prevenção de dificuldades no desenvolvimento de competências de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciámos este texto referindo que Portugal atravessa um período de profundas reformas políticas, económicas, sociais, educativas. E,

efetivamente, não há soluções fáceis nem certas para os dilemas decorrentes da mudança: mudança no perfil dos alunos, mudança no perfil e modos de formação dos professores; mudança nas exigências que a sociedade coloca aos cidadãos, em termos do que espera que a educação/formação lhes “dê”; mudança nas expectativas dos empregadores e dos mercados de trabalho; e conseqüente mudança (quicá inconstância) no que se espera, hoje em dia, de um cidadão plenamente integrado social, laboral e culturalmente. (TEIXEIRA e SANTOS, 2011, p. 11).

É nesse contexto que se dá particular relevo à formação contínua de professores com o aparecimento do PNEP. O professor da escola atual não pode e não deve “esperar” unicamente pelas diretrizes emanadas do Ministério da Educação e Ciência para fazer face a todas essas mudanças. Antes, pelo contrário, tem a liberdade de compreender adequadamente todos esses contextos de mudança (e outros que não foram mencionados), de investigar, de refletir e de planificar propostas educativas, colaborativamente, de forma fundamentada em função do seu contexto escolar, tanto no que reporta ao espaço físico, como ao espaço social e psicológico em que atua.

A investigação científica produz um *continuum* de resultados que devem ser testados e adaptados à realidade educativa que se vivencia. O professor, conforme refere Geraldi (1992), não é um “capataz de fábrica”. É, em nosso entender, um promotor da co-construção de conhecimentos, que implementa e que pesquisa.

PUBLIC POLICIES FOR THE TEACHING OF PORTUGUESE IN PORTUGAL: THE VOICE OF THOSE WHO IMPLEMENT AND THOSE WHO RESEARCH

ABSTRACT

In response to unsatisfactory results obtained by Portuguese students at the entrance of the current twenty-first century, Portugal experienced a context of intense educational reform with regard to the teaching of Portuguese. Thus arose in 2006, the National Program for Education of Portuguese, for teachers of the 1st cycle of basic education (CEB) in order to improve the levels of comprehension and oral and written expression and reading comprehension in all schools of the 1st CEB. Focusing on this model and the respective dynamic continuing education which is the basis of this program, we propose, yet this text, highlight the implications of that initial training, presenting the results of an investigation that we believe can contribute to future experiences of language applied in the context of phonological awareness and learning to read (soon also in orthographic dimension) and help prevent difficulties in developing reading skills.

KEY WORDS: portuguese language, teaching, public policy.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS EN PORTUGAL: LA VOZ DE QUIEN EJECUTA Y DE QUIEN INVESTIGA

RESUMEN

Como respuesta a resultados poco satisfactorios, obtenidos por estudiantes portugueses, en la entrada del siglo XXI, Portugal vivencia un contexto de intensas reformas educativas en lo que se refiere a la enseñanza del portugués. Surge, así, en 2006, el Programa Nacional de Enseñanza del Portugués (PNEP), destinado a profesores del Primer Ciclo de la Enseñanza Básica (CEB), con el objetivo de mejorar los niveles de comprensión de la lectura y de expresión oral y escrita en todas las escuelas del Primer CEB. Incidiendo en ese modelo y en la respectiva dinámica de formación continua que está en la base del

Programa, en este texto nos proponemos realzar las implicaciones del mismo en la formación inicial, presentando los resultados de una investigación con la que entendemos poder contribuir para futuras experiencias de lingüística aplicada en el ámbito de la conciencia fonológica y en el aprendizaje de la lectura (consecuentemente, también, en la dimensión ortográfica) y ayudar a la prevención de dificultades en el desarrollo de competencias de lectura.

PALABRAS CLAVE: Lengua portuguesa, enseñanza, políticas públicas.

NOTAS

- 1 Cf. Despacho n. 546/2007 (anexo I).
- 2 Idem.
- 3 Destaque nosso.
- 4 Destaque nosso.
- 5 Veja-se a este propósito Correia, R.; Neves, E.; Teixeira, M. (2011). “A importância da aprendizagem gramatical no 1º ciclo - o caso da coordenação”. *Novos desafios no ensino do Português*. p. 82-91.
- 6 Veja-se a este propósito Mesquita, E.; Grácio, H.; Teixeira, M. (2011) - 14ª referência.
- 7 Veja-se a este propósito Teixeira, M.; Azevedo, R. (2012) - 27ª referência.
- 8 Pesquisa que se apresentará no segundo momento desta conferência.
- 9 Veja-se a este propósito Teixeira, M.; Novo, C.; Neves, E. (2011) - 28ª referência.
- 10 “...indica aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como as etapas que antecederam esse momento; conforme ficou já sugerido e ainda será reforçado, não se esgotam neste domínio as aprendizagens relevantes a levar a cabo em cada escola” (PPEB, 2009, p. 27).
- 11 A cor cinza, no PPEB, indica que o ensino destes conteúdos é feito sem recurso metalinguístico; por oposição à cor preta, que indica o uso da metalinguagem.
- 12 Dicionário Terminológico (2008).
- 13 Plano Fonológico.
- 14 Consultado em dt.dgidec.min-edu.pt/

REFERÊNCIAS

- ALVES MARTINS, M. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1996.
- AZEVEDO, R.; TEIXEIRA, M. O ensino da escrita. Espelho da formação de professores? *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, Universidade de Santa Catarina, v. 8, n. 1, p. 23-39, 2011.
- CIMEIRA DE ESTOCOLMO. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=MOTION&reference=B5-2001-0251&language=PT>. Acesso em: jan. 2010.
- CORREIA, R.; NEVES, E.; TEIXEIRA, M. A importância da aprendizagem gramatical no 1º ciclo - o caso da coordenação. In: TEIXEIRA, M.; SANTOS, L.; SILVA, I. (Orgs.). *Novos desafios no ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2011. p. 82-91.
- DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R.; ANDREE, A.; RICHARDSON, N.; ORPHANOS, S. *Professional Learning in the Learning Profession: a status report on teacher development in the United States and Abroad*. Dallas: National Staff Development Council, 2009.
- DEFIOR, S. Conocimiento fonológico y lectura: el paso de las representaciones inconscientes a las conscientes. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 1, ano XXXII, p. 5-27, 1998.
- FREITAS, M. J.; ALVES, D.; COSTA, T. *Conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC), 2007.
- FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. *Contar (histórias) de sílabas*. Descrição e implicações para o ensino do Português como língua materna. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português, 2001.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HARTEN, A.; CARVALHO, M. Consciência fonológica e a aquisição da língua escrita: reflexões sobre o efeito do nível socioeconómico e escolarização. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 8, n. 2, p. 89-103, 1995.
- HERRERA, L.; DEFIOR, S. Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14 (2), p. 81-95, 2005. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282005000200007&script=sci_arttext. Acesso em: mar. 2012.
- LUNDBERG, I.; FROST, J.; PETERSEN, O. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, XXIII/3, p. 263-284, 1988.

MANN, V. Phonological awareness: the role of reading experience. *Cognition*, 24, p. 65-92, 1986, apud BRYAN, P. E.; MACLEAN, M.; BRADLEY, L. L.; CROSSLAND, J. Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, v. 26, n. 3, p. 429-438, 1990.

MESQUITA, E.; GRÁCIO, H.; TEIXEIRA, M. A produção textual nas aulas de língua portuguesa: as realidades do Brasil e de Portugal. In: VICENTE, R. B.; LIMA-HERNANDES, M. C.; DEFENDI, C.; RAUBER, A.; SARTIN, E.; SANTOS, E. (Orgs.). *Cognição, gramaticalização e cultura: um diálogo sem fronteiras*. São Paulo: FFLCH-USP, 2011. p. 229-248.

MORAIS, J. *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

PORTUGAL. *Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC), 2007.

_____. *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC), 2009.

_____. *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação (DGES), 2012.

_____. *Despacho n. 15971/2012*, de 14 de dezembro de 2012, Série II. Define o calendário da implementação das Metas Curriculares. Lisboa: Ministério da Educação, 2012.

_____. *Despacho n. 17169/2011*, de 23 de dezembro de 2011. Revoga o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais”, de 2001. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

_____. *Despacho n. 546/2007*, de 11 de janeiro de 2007. Refere-se ao Programa Nacional de Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

SILVA, A. *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SIM-SIM, I. (Coord.). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa, 2006. p. 63-75.

_____. *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

_____. *Desenvolvimento profissional no ensino da língua, contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa, 2012. (Coleção Caminhos do Conhecimento).

_____. *O ensino da leitura: a decifração*. 1. ed. Lisboa: DGIDC, 2009.

TEIXEIRA, M.; AZEVEDO, R. Writing in Higher Education - (Lack of) Knowledge and Learning? *Journal of the Comenius Association*, n. 21, September, p. 27-32, Part - Visions & Practices. Belgium: Comenius Journal, 2012.

TEIXEIRA, M.; NOVO, C.; NEVES, E. Abordagens relevantes para o ensino da escrita - do papel ao digital. Revista *Interacções*, Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, v. 7, p. 238-258, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/481/0>.

TEIXEIRA, M.; SANTOS, L. Metas de aprendizagem e novos programas de português: uma leitura do pré-escolar ao 3º CEB. In: TEIXEIRA, M.; SANTOS, L.; SILVA, I. (Orgs.). *Novos desafios no ensino do Português*. Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, 2011. p. 11-20.

TUNMER, W.; ROHL, M. Phonological awareness in reading acquisition. In: SAWYER, D.; FOX, B. (Eds.). *Phonological awareness in reading*. New York: Springler-Verlag, 1991.

VELOSO, J. M. *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico*. Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do português europeu. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2003.

VIANA, F. L.; TEIXEIRA, M. M. *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa, 2002.