

8165

## **Ficha Técnica**

Actas do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância - CIANEI

### **Comissão Organizadora**

Paula Pequito  
Ana Pinheiro

### **Comissão Científica**

Alice Santos – ESE de Paula Frassinetti  
Ana Maria Pereira – ESE de Paula Frassinetti  
Ana Pinheiro – ESE de Paula Frassinetti  
Beatriz Bramão – ESE de Paula Frassinetti  
Bento Duarte da Silva – Universidade do Minho  
Constança Festas - ESEnf. Imaculada Conceição  
Clara Craveiro – ESE de Paula Frassinetti  
Henrique Manuel Pereira – ESE de Paula Frassinetti  
Inês Guedes – ESE de Paula Frassinetti  
Irene Cortesão Costa – ESE de Paula Frassinetti  
Isabel Cláudia Nogueira – ESE de Paula Frassinetti  
Isabel Cunha – ESE de Paula Frassinetti  
Ivone Neves – ESE de Paula Frassinetti  
Júlio Pereira de Sousa – ESE de Paula Frassinetti  
Luiza Cortesão – Universidade do Porto  
Margarida Quinta e Costa – ESE de Paula Frassinetti  
Maria da Conceição Oliveira – ESE de Paula Frassinetti  
Maria Emília Nabuco – Instituto Politécnico de Lisboa  
Maria Raul Xavier – ESE de Paula Frassinetti  
Marta Martins – ESE de Paula Frassinetti  
Miguel Prata Gomes – ESE de Paula Frassinetti  
Mónica Oliveira - ESE de Paula Frassinetti  
Paula Pequito – ESE de Paula Frassinetti  
Paulo Dias – Universidade do Minho  
Roberto Carneiro – Universidade Católica Portuguesa  
Teresa Vasconcelos - Instituto Politécnico de Lisboa

Edição da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
R. Gil Vicente 138/142  
4000-255 Porto, Portugal

[www.esefrassinetti.pt](http://www.esefrassinetti.pt)  
[ciane@esefrassinetti.pt](mailto:ciane@esefrassinetti.pt)

© Edições Gailivro, S. A.  
Rua Industrial S. Caetano, 99  
4405-119 Canelas V. N. gaia  
Telef. 22 711 60 13 – 22 712 62 23  
Fax 22 712 29 74

E-mail [gailivro@gailivro.pt](mailto:gailivro@gailivro.pt)  
[www.gailivro.pt](http://www.gailivro.pt)

**Execução Gráfica:** Gailivro  
**Design:** Pedro Serapicos  
**Fotocomposição:** Manuel Sousa  
**Coordenação:** Ema Rodrigues  
**Depósito legal n.º** 234 573/05  
**ISBN:** 989-557-257-3

A informação contida neste livro é da responsabilidade dos autores.

Porto, Novembro de 2005

# Para que serve a Linguística na formação de um educador de infância?

---

Maria Cristina Vieira da Silva  
ESE de Paula Frassinetti

---

O presente trabalho tem por objectivo a reflexão sobre a importância da Linguística na formação de um educador de infância. Assumiremos, ao longo deste trabalho, a existência de objectivos gerais e específicos que norteiam a formação destes profissionais no âmbito da Linguística, ciência que se ocupa do estudo da Linguagem enquanto faculdade cerebral que nos permite a aquisição de uma língua particular.

Dado que a Linguagem tem uma importância crucial na evolução do ser humano (e muito especificamente em fases iniciais do seu desenvolvimento), impõe-se que os educadores, enquanto modelos linguísticos, tenham um adequado domínio da sua língua materna, e simultaneamente, uma formação linguística apropriada, que lhes permita actuar de forma consciente e sistemática junto da criança, orientando a aquisição da linguagem oral e a descoberta precoce da linguagem escrita e avaliando o desenvolvimento da linguagem em geral e nas especificidades de cada faixa etária em particular.

## 1. Questões introdutórias: alguns conceitos

A resposta à questão que constitui o ponto de partida desta reflexão passa pela necessidade de definir de forma sequencial um conjunto de termos que iremos utilizar ao longo desta exposição, sendo **Linguística** o termo inaugural desta cadeia.

De uma forma simples, podemos definir **Linguística** como o estudo da **linguagem** humana.<sup>1</sup>

Por seu turno, enquanto faculdade cerebral que nos permite a aquisição de uma língua particular, a **linguagem** pode ser encarada como “um sistema de conhecimentos geneticamente inscritos na mente humana, que a criança traz *a priori* para o processo de aquisição de uma língua”<sup>2</sup>, os quais serão moldados em função do *input* linguístico a que a mesma é submetida.

---

<sup>1</sup> Em virtude da natureza do seu objecto de estudo, partilhado com outras áreas científicas, e nas palavras irónicas de Russ Rymer. “a Linguística é a parte do conhecimento mais fortemente debatidas no mundo académico. Ela está encharcada com o sangue de poetas, teólogos, filósofos, filólogos, biólogos e neurologistas, além de também ter um pouco de sangue proveniente de gramáticos”. (Rymer, p. 48, citado em Fauconnier & Turner, p. 353)

O termo **Língua** corresponde assim à concretização desta faculdade da linguagem, traduzido na apropriação de um sistema linguístico alcançada numa comunidade de falantes, como produto da evolução histórica e em cuja organização podemos identificar domínios articulados entre si<sup>3</sup>. Existem, aliás, boas razões para pensar que deve ser a Gramática e não a Língua o alvo da pesquisa sobre o desenvolvimento linguístico. Correspondendo a Língua à totalidade de enunciados que podem ser realizados, e visto que nunca ninguém poderia aprender tal conjunto infinitamente grande de produções, daqui decorre que uma língua por si só nunca poderá ser adquirida. O que pode ser adquirido é antes a Gramática finita que permite aos membros de uma comunidade a compreensão mútua no uso da língua.

A investigação científica já realizada no âmbito do desenvolvimento linguístico permite-nos compreender melhor a relação entre a **aquisição de uma língua** e a **aprendizagem de uma língua**: a primeira constitui um "processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino"<sup>4</sup>, ao passo que a segunda consubstancia um processo através do qual, de forma mais ou menos consciente, envolvendo um certo nível de explicitação e análise, se recebe instrução (geralmente em contexto escolar) de forma a alterar o desempenho do sujeito.

Esta dicotomia **aquisição/ aprendizagem** reflecte-se, nomeadamente, no entendimento de que a aquisição da linguagem oral versus a aprendizagem da linguagem escrita configuram produtos contrastantes. Ainda que pertinente, esta distinção tende a ser, hoje em dia, esbatida, nomeadamente por se considerar que uma aprendizagem linguística tende a ser bem sucedida sobretudo quando se tem a oportunidade de receber instrução e, simultaneamente, de vivenciar situações que impliquem aquisições linguísticas significativas. As teorias e práticas educacionais têm vindo a questionar até que ponto alguns aspectos de consciencialização podem e devem ser trabalhados já no nível pré-escolar, daí resultando benefícios no futuro desempenho escolar (e cognitivo, em geral) das crianças.

<sup>2</sup> Raposo (1992): pp. 27-36 (adaptado).

<sup>3</sup> Ainda que a divisão não seja estanque, assinalamos aqui domínios como o Léxico (que estuda os itens ou vocábulos de cada língua), a Morfologia (que se dedica ao estudo da forma das palavras e das regras de formação de palavras), a Sintaxe (que se ocupa da estrutura e hierarquia das palavras e grupos de palavras em expressões e frases), a Semântica (que se dedica ao significado de palavras ou expressões linguísticas), a Fonologia (cujo objecto de análise são os sons e as combinações de sons) ou a Pragmática (que analisa o contexto em que os enunciados têm lugar e os usos que dele se fazem).

<sup>4</sup> Sim-Sim (1995), p. 200.

## 2. A Linguística na formação de um educador (de infância): objectivos gerais

Formar educadores que, nos dias de hoje, vão encontrar na sua prática profissional uma grande variedade cultural e linguística e que deverão preparar as crianças, independentemente dos seus distintos percursos, para lidarem com os desafios do quotidiano, exige das instituições de formação um empenhamento redobrado.

No que respeita especificamente ao domínio da expressão e da comunicação (de que é veículo fundamental a Língua Portuguesa), e se pretendemos que as crianças "cresçam linguisticamente" de modo a tornarem-se utilizadores competentes da Língua Portuguesa, então há que lhes oferecer, no jardim de infância e na escola, dados linguísticos de qualidade.

Parece hoje consensual que o uso competente da Língua Portuguesa nos modos oral e escrito constitui um pré-requisito para o exercício da profissão de educador em geral (e, em particular, de educador de infância, de professor do 1º Ciclo e de professor da Língua Portuguesa).

Efectivamente, as teorias de aquisição da linguagem aceites por uma parte significativa dos investigadores, ainda que reconhecendo uma forte componente biológica neste processo, são unânimes em considerar o peso decisivo da estimulação linguística, que funciona, quando constituída por trocas verbais variadas, ricas e estimulantes, como um factor favorável ao desenvolvimento linguístico. Ora é função do educador oferecer-se como modelo, promovendo (nomeadamente de acordo com o estipulado no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância) "o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos"<sup>5</sup>.

Por outro lado, como veremos adiante, dificilmente um educador (?) que não tenha um domínio adequado da sua língua materna (nomeadamente em virtude da ausência de uma formação linguística apropriada) poderá actuar de forma consciente e sistemática junto da criança, orientando a aquisição da linguagem oral e a descoberta precoce da linguagem escrita, avaliando o desenvolvimento da linguagem em geral e das especificidades de cada faixa etária em particular.

O que caracteriza então um utilizador competente da Língua materna? Nas palavras de Inês Duarte (2001), ser um utilizador proficiente da Língua Portuguesa implica:

1. Dominar o Português Europeu padrão, no que se refere ao vocabulário, à morfologia, à sintaxe e às formas de tratamento, e utilizar esta variedade nas situações institucionais que o exigem – em particular na sala de aula.
2. Saber ouvir discursos em várias variedades do Português, captando a informação expressa e reconstruindo inferencialmente informação implícita.

<sup>5</sup> Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto (2001).

3. Ser fluente na expressão oral, dominando um repertório diversificado de estilos, e saber falar em público, prendendo a atenção da audiência.
4. Ser um leitor fluente e crítico, com hábitos de leitura instalados.
5. Escrever com clareza e correcção linguística, dominando as técnicas requeridas pelos vários géneros textuais.
6. Ter competência metalinguística e utilizá-la como meio de controlo e correcção da sua produção oral e escrita e como instrumento de monitorização da compreensão oral e da leitura.” (Duarte, 2001, pp. 30-31)

Tal como previsto pelas orientações curriculares oficiais, supõe-se que este nível de proficiência estará atingido no final do ensino secundário, após 12 anos de escolaridade em português. Lamentavelmente, como certamente qualquer docente do Ensino Superior consegue perceber e, como alguns estudos comprovam<sup>6</sup>, registam-se *deficits* a vários níveis quanto ao domínio adequado da Língua Portuguesa à entrada para a formação superior que licencia os futuros profissionais nesta área, pelo que também por essa razão se torna indispensável que a formação linguística tenha um lugar privilegiado nos seus planos curriculares.

### 3. A Linguística na formação de um educador de infância: objectivos específicos

No sentido de desenvolver e concretizar os objectivos gerais acima expostos, vejamos agora de que forma a formação linguística pode apetrechar o educador de infância com um conjunto de conhecimentos que lhe permitirá, de forma fundamentada, encontrar as práticas mais adequadas ao contexto e às crianças na sua fase de desenvolvimento.

Tal como previsto nas orientações curriculares oficiais para a Educação pré-escolar<sup>7</sup>, na área de Expressões e Comunicação, o domínio da linguagem oral e escrita surge a par do domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, bem como da matemática como diferentes áreas de conteúdo a serem articuladas entre si. Efectivamente, é assumido neste documento que o educador de infância tem um papel na promoção da continuidade educativa dos seus formandos:

“É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo do ensino básico, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.”

<sup>6</sup> Vejam-se nomeadamente os resultados quanto ao desempenho em Língua Portuguesa obtidos em níveis intermédios de escolaridade (avaliados mediante as provas nacionais de aferição e os sucessivos ciclos do estudo internacional PISA lançados pela OCDE em 1997) ou ainda ao nível do Ensino Superior (cf., entre outros, Matias (2002)).

<sup>7</sup> DEB (1997), pp.56-57.

### 3.1. A Linguagem Oral e a importância da Fonologia

Considerando especificamente o domínio da linguagem oral, é função do educador promover, nas crianças, o desenvolvimento deste modo de expressão, quer na vertente de compreensão, quer de produção, proporcionando-lhes interações com outras crianças, com o educador ou outros adultos.

A vertente da compreensão exige que o educador, enquanto figura modelar, tenha particular atenção à sua própria expressão oral, procurando adaptar a sua linguagem ao nível de desenvolvimento das crianças, sem deixar de lhes proporcionar contacto com um léxico rico, enquadrado em estruturas morfo-sintáticas diversificadas.

Se a clareza e correcção de articulação, bem como a entoação adequada constituem aspectos fonológicos a ter em conta pelo educador no sentido de facilitar a compreensão oral das crianças, ela assume particular dimensão na vertente da produção oral. De facto, em diferentes fases, as crianças manifestam distintas dificuldades na produção de determinantes sons ou estruturas silábicas em detrimento de outras, pelo que se torna necessário que o educador tenha um conhecimento interiorizado da diferente natureza destas unidades fonológicas que lhe permita avaliar com rigor e actuar em conformidade. Assim, é fundamental que o educador tenha consciência de que:

– a sílaba constitui, para a criança, uma unidade fonológica intuitiva, evidenciando-se como de mais fácil percepção do que a unidade som;

– nem todos os sons apresentam idêntica dificuldade: em função da sua distinta classificação articulatória, determinadas consoantes (como as oclusivas) são produzidas mais precocemente do que outras classes de consoantes (como as vibrantes). Já em termos de percepção, determinadas consoantes que são muito próximas do ponto de vista articulatório (partilhando o mesmo modo de articulação e o mesmo ponto de articulação, distinguindo-se apenas quanto ao seu vozeamento) são até relativamente tarde alvo de confusão, sendo comum a sua troca;

– nem todas as estruturas silábicas apresentam idêntica dificuldade: as estruturas complexas, que envolvem ou grupos consonânticos em posição inicial (duas consoantes em posição de Ataque complexo) ou ditongos (dois sons vocálicos em posição de Núcleo ramificado) em posição intermédia ou uma consoante em final de sílaba (em posição de Rima ramificada) apresentam, naturalmente em função da sua complexidade, maiores dificuldades do que as mesmas estruturas simplificadas (Ataques simples e vazios, bem como Núcleos e Rimas não ramificada).

Só uma vez capacitado com este conhecimento (organizado em torno de um conjunto de instrumentos teóricos) estará o educador preparado para observar e avaliar consciente e rigorosamente o nível de desempenho oral das crianças, promovendo actividades de recuperação em função das dificuldades identificadas. Estas tarefas deverão desejavelmente levar as crianças a explorar de forma lúdica a sua própria língua, orientando-as na descoberta dos sons que a compõem, bem como das relações e processos que se estabelecem entre estes. Uma selecção consciente de materiais em que as rimas, as lengalengas e as trava-línguas ocorrem a par de pequenas poesias permitirá reunir numa mesma tarefa o carácter lúdico e

o treino de dificuldades articulatório-perceptivas que de outra forma se revelariam maçadoras e desmotivantes.

Como referem as orientações curriculares oficiais, estas formas de expressão, para além de constituírem “um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética” (...) permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja de compreensão do funcionamento da língua.”<sup>8</sup>

### 3.2. A Linguagem Escrita e a importância da consciência metalinguística

Sob o pressuposto de que uma primeira abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar, ainda que não numa perspectiva formal de aprendizagem, mas antes no sentido de fazer emergir uma série de “descobertas” relativas ao código escrito, as orientações curriculares oficiais<sup>9</sup> preconizam uma série de actividades consideradas facilitadoras da familiarização com o código escrito.

De entre estas, salienta-se a promoção da consciência metalinguística, isto é, da capacidade de a criança tornar objectivo e consciente o conhecimento intuitivo que tem sobre a sua própria língua, de forma a, para além do uso que dela faz, poder regular esse uso e avaliá-lo.

De acordo com vários autores, nomeadamente Menyuk (1988), as capacidades metalinguísticas não só desempenham um papel importante na leitura e da escrita, como se desenvolvem desde muito cedo, o que constitui mais um argumento a favor do seu desenvolvimento ao nível do pré-escolar em articulação com o 1º ciclo.

As evidências de que a criança manifesta capacidades metalinguísticas assumem várias formas, que evoluem de estágio para estágio e que podemos descrever num percurso que vai desde a sensibilidade ao erro até à sua correcção. Desde cedo que as crianças evitam palavras cuja articulação é problemática, modificam a ordem ou a articulação de palavras de forma a fazerem entender-se. Numa fase posterior, são já capazes de identificar semelhanças e diferenças entre palavras, de parafrasear ambiguidades lexicais, de compreender frases na voz passiva, etc.

Se é hoje consensual que as capacidades metalinguísticas se desenvolvem ao longo do tempo, de forma gradual, sabemos também que esse desenvolvimento não se processa de igual forma em todas as crianças, pelo que cabe ao educador, munido dos instrumentos teóricos que lhe permitem avaliar e planear, garantir que todas as crianças acedam a um nível de consciência linguística suficiente para facilitar o acesso à linguagem escrita.

Por outro lado, a importância da consciência metalinguística pode evidenciar-se a vários níveis, segundo Menyuk (1995):

- Num estágio de iniciação à leitura, o processo de descodificação implica a consciência dos sons da língua e das relações que estes estabelecem com os grafemas (Fonologia e Ortografia);

<sup>8</sup> DEB (1997), p. 67.

<sup>9</sup> DEB (1997), pp.65; 69-72.

- A compreensão do material lido implica o reconhecimento das relações entre as palavras (Léxico), a identificação de palavras a partir da sua forma (Morfologia), a compreensão do sentido das palavras na frase (Semântica e Sintaxe) bem como da funcionalidade do discurso (Pragmática);

- A escrita, por seu turno, pressupõe a consciência de todos estes aspectos linguísticos, para além da relação entre a linguagem oral e escrita.

A importância da promoção da consciência foi já considerada por diversos estudos, e, se bem que para um número significativo de investigadores seja consensual que a linguagem escrita exige um nível de conhecimento linguístico superior (de tipo metalinguístico) ao exigido para a linguagem oral, procurou-se analisar a natureza dessa relação para saber até que ponto o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas constitui um pré-requisito para o sucesso na apropriação do código escrito.

Já Salus (1982) havia procurado isolar as capacidades metalinguísticas das crianças que manifestavam comportamento de bons leitores, comparando um grupo de precoces leitores constituído por crianças que frequentavam o nível pré-escolar com dois outros grupos constituídos, respectivamente, por crianças da mesma faixa etária que não sabiam ler e por crianças com o mesmo nível de desempenho em leitura frequentando o segundo ano de escolaridade. Tendo controlado as variáveis sexo e nível de inteligência, o estudo permitiu verificar que os leitores precoces levaram a cabo de forma significativamente melhor as tarefas de detecção e correcção de erros do que as crianças pertencentes à mesma faixa etária e que o factor de diferenciação entre os três grupos consistia na capacidade metalinguística. Os resultados obtidos permitiram assim estabelecer uma relação entre a capacidade metalinguística e o desempenho em leitura, sendo possível concluir que a consciência dos diferentes domínios da língua é, no mínimo, preditora de um bom desempenho em leitura, sendo que esta, por seu turno, funciona como um reforço de alguns aspectos da consciência linguística, numa relação de reciprocidade.

Se uma das principais diferenças entre uma criança que está preparada para aceder à linguagem escrita e uma que ainda não atingiu tal capacidade reside no facto de esta última não ter ainda desenvolvido a sua capacidade metalinguística no que diz respeito a diferentes domínios da sua língua, a questão que se coloca consiste agora em saber até que ponto é possível estimular o seu desenvolvimento, dado que nem todas as crianças revelam índices semelhantes nesse desenvolvimento.

Vários estudos procuraram demonstrar que o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas pode ser estimulado. Num estudo levado a cabo nos Estados Unidos, em 1984, em que participaram cerca de uma dezena de crianças que não sabiam ler e nas quais haviam sido detectados reduzidos níveis de consciência fonológica, o programa de intervenção consistiu em actividades que visavam desenvolver a consciência lexical, fonológica e gramatical, mediante tarefas que passavam por jogos de palavras, identificação e correcção de erros, elaboração de paráfrases e compreensão de frases complexas. Embora não se

tivesse verificado alterações ao nível da consciência fonológica, todas as crianças apresentaram melhorias ao nível da consciência gramatical, bem como no desempenho da leitura em termos de fluência.

Em estudos posteriores, citados por Menyuk (1995), crianças identificadas como tendo *deficits* linguísticos (quer ao nível da expressão oral, quer da leitura e da escrita) foram sujeitas a tarefas de estimulação da consciência linguística, no sentido de determinar até que ponto o seu desempenho podia ser melhorado. Os resultados comparativos obtidos entre as crianças do grupo experimental e do grupo de controlo permitem concluir que o primeiro teve um melhor desempenho, para além de permitir identificar quais os tipos de tarefas que mais contribuem para a melhoria do desempenho: nomeadamente as de natureza fonológica e sintáctica.

Assim, é desejável que o educador esteja apto para, em função dos comportamentos linguísticos observados, planear e avaliar programas de estimulação precoce desta capacidade metalinguística nos diferentes níveis linguísticos: fonológico (capacidade de isolar e manipular sons e sílabas), morfológico (segmentação e manipulação da unidade palavra a partir do contínuo sonoro) e sintáctico (identificação e correcção de erros e compreensão de frases complexas).

### 3.2.1. Actividades de promoção da consciência fonológica

Ao nível da consciência fonológica, o educador deverá estar consciente de que as tarefas a propor deverão obedecer a uma gradação em termos do nível de dificuldade envolvido, sendo que:

- as tarefas que implicam operações de identificação ou reconhecimento são mais fáceis do que as de produção;
- as tarefas que pressupõem operações de segmentação apresentam mais dificuldades do que as de reconstrução;
- as tarefas que exigem consciência ao nível da sílaba são mais fáceis que as que requerem consciência ao nível do fonema;
- as tarefas de segmentação ou de reconstrução são mais fáceis com consoantes iniciais que com finais;
- as tarefas de segmentação e de reconstrução são mais fáceis com fonemas não oclusivos.

Apresenta-se, em seguida, um conjunto de tarefas organizadas em função do seu progressivo grau de dificuldade num programa de estimulação da consciência fonológica adaptado a partir de Blevins (1997) para vinte semanas de instrução:

#### 1. Treino de rima/ aliteração/ assonância

- mediante o recurso a lengalengas, trava-línguas, adivinhas, pequenas poesias.

#### 2. Tarefas de estranheza (“*oddtity tasks*”)

- a. rima: “Que palavra não rima: cão, mão, tio?”;
- b. consoantes iniciais: “Quais as palavras que começam pelo mesmo som?”;
- c. consoantes finais: “Quais as palavras que acabam com o mesmo som?”;

- d. vogais mediais: “Quais as palavras que não têm os mesmos sons no meio?”;
- e. vogais mediais: “Quais as palavras que têm os mesmos sons no meio?”;
- f. consoantes mediais: “Quais as palavras que têm os mesmos sons no meio?”.

### 3. Reconstrução oral

- a. sílabas: “Ouve as partes da palavra: me/sa. Agora diz toda a palavra. Qual é a palavra?”;
- b. ataque/ rima: “Ouve as partes da palavra: m/ãe. Agora diz toda a palavra. Qual é?”.
- c. fonema a fonema: “Ouve as partes da palavra: m/a/r. Agora diz toda a palavra. Qual é?”;

### 4. Segmentação oral

- a. sílabas: “Ouve esta palavra: mesa. Agora diz a palavra sílaba por sílaba.”
- b. ataque / rima: “Ouve esta palavra: mar. Diz o primeiro som da palavra e depois o resto.”;
- c. fonema a fonema (contar os sons): “Ouve esta palavra: mar. Diz a palavra som a som. Quantos sons ouves?”.

### 5. Manipulação de fonemas

- a. substituição de sons iniciais: “Substitui o som inicial em *mar* por /b/.”;
- b. substituição de sons finais: “Substitui o som final em *mar* por /l/.”;
- c. substituição de vogais: “Substitui o som do meio em *mar* por /e/.”;
- d. apagamento de sílabas: “Diz *pato* sem o *pa*.”;
- e. apagamento do som inicial: “Diz *mar* sem o som inicial.”;
- f. apagamento do som final: “Diz *mar* sem o som final.”;
- g. apagamento do fonema inicial de um ataque ramificado: “Diz *frio* sem o /f/.”.

### 6. Actividades de preparação para a instrução fónica. / Ligar som à letra

#### 3.2.2. Actividade de promoção da consciência de palavra

Ao nível da consciência de palavra, é necessário que o educador trabalhe com as crianças tarefas que permitam que estas tomem consciência do carácter arbitrário da realização fonológica da palavra e sejam capaz de reflectir sobre o termo metalinguístico “palavra” enquanto unidade da fala com características formais próprias que se diferem das do referente.

Entre as actividades que promovem este tipo de consciência metalinguística, encontram-se as que implicam:

- identificar palavras grandes, pequenas; fáceis, difíceis, raras...;
- segmentar frases com batimentos;
- comparar frases, notar ausências ou substituições de palavras;
- omitir a palavra inicial ou final de uma frase;
- inventar palavras e descobrir palavras dentro de outras;
- dizer se uma série variada de unidades (*mãe, casa, de, a...*) são palavras;
- definir palavra.

### 3.2.3. Actividade de promoção da consciência sintáctica

A consciência sintáctica, enquanto capacidade de reflexão sobre a frase, manifesta-se na capacidade de avaliar a sua gramaticalidade/ aceitabilidade, corrigindo-a, se necessário, e justificando essa correcção, num progressivo crescendo em termos do grau de dificuldade. É importante que o educador tenha noção de que a emergência desta capacidade é mais tardia do que a consciência fonológica e a de palavra, já que a influência que o conteúdo tem sobre a forma constitui um factor perturbador que só relativamente tarde (por volta dos 7/8 anos, segundo Gombert (1990)) deixa de intervir neste processo de avaliação.

Com o objectivo de promover este tipo de consciência linguística, é preconizado todo o tipo de tarefas que incluam:

- a repetição de uma frase incorrecta, sem correcção;
- a repetição de uma frase incorrecta, detectando o erro;
- a repetição de uma frase incorrecta, corrigindo-a;
- a ordenação de palavras em frases;
- a inversão da ordem das palavras na frase;
- a comparação entre frases com uma estrutura sintáctica semelhante, mas não exactamente idêntica.

### Considerações finais

Foi nosso objectivo ao longo deste trabalho defender a importância de uma adequada formação em Linguística na estrutura curricular dos cursos que licenciam Educadores de Infância, a tendendo à particular responsabilidade que cabe a estes profissionais no âmbito do desenvolvimento linguísticos das crianças que acompanham.

De facto, o educador assume-se não só como modelo linguístico perante crianças que de outra forma não teriam acesso a diferentes registos textuais, como ainda o responsável por observar, planificar e avaliar actividades cientificamente fundamentadas que, à luz dos conhecimentos actuais, fomentem a descoberta e desenvolvimento de aspectos potenciadores do seu futuro desempenho linguístico quer em termos da linguagem oral, quer (sobretudo) em termos da linguagem escrita.

É ainda de salientar que a publicação de um conjunto de materiais de avaliação de diferentes aspectos linguísticos adaptados e em muitos casos validados para a língua portuguesa<sup>10</sup> permitem já levar a cabo tais tarefas, sendo necessário que o educador esteja consciente da necessidade de uma constante actualização na sua formação com reflexos na sua prática.

<sup>10</sup> Vejam-se, a título de exemplo, Sim-Sim (1997), Salgueiro (2002), Viana (2004) ou Viana (2001), entre outros.

### Referências bibliográficas

- BLEVINS, W. (1997). *Phonemic Awareness. Activities for Early Reading Success*. New York: Scholastic Professional Books.
- DECRETO-LEI N.º 240/2001 de 30 de Agosto (2001). *Perfil geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- DECRETO-LEI N.º 241/2001 de 30 de Agosto (2001). *Perfis específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- DEB (Departamento do Ensino Básico) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DUARTE, I. (2001). "A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna". In I. SIM-SIM (Org.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Cadernos da Formação de Professores 2 (27-34). Lisboa: Porto Editora/ INAFOP.
- FAUCONNIER, G. & M. TURNER (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- GOMBERT, J. É. (1990). *Le Développement Métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MATIAS, A. L. (2002). "Uma breve abordagem às dificuldades na expressão escrita nos alunos do Ensino Superior Politécnico", Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação da Guarda. Retirado de <http://www.edunau.pt>
- MENYUK, P. (1988). *Language development: knowledge and use*. Glenview: Scott, Foresman and Co.
- MENYUK, P. (1995). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Pioneira.
- RAPOSO, E. (1992). *Teoria da Gramática: A faculdade da linguagem*. Lisboa: Ed. Caminho.
- SALGUEIRO, E. (2002). *Prova de avaliação da capacidade de leitura "Decifrar" – Proficiência na decifração de palavras de dificuldade crescente*. Lisboa: ISPA.
- SIM-SIM, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I. (1995) "Desenvolver a linguagem, aprender a língua". In A. D. CARVALHO (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- VIANA, F. L. P. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. V. N. Gaia: Ed. Edipsico.
- VIANA, F. L. P. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: CESC/ Instituto de Estudos da Criança.