

DETETAR PARA INCLUIR: VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO DE UMA *CHECKLIST* DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

DETECT TO INCLUDE: CONTENT VALIDATION OF A PHONOLOGICAL AWARENESS CHECKLIST

Recebido em: 10 de janeiro de 2026

Aprovado em: 4 de março de 2026

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 18 | v. 1 | p. 87-105 | jan./jun. 2026

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1.4630>

Paula Cristina Ferreira *paula.ferreira@ese.ipsantarem.pt*

Pós-doutorada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal). Doutora em Ciências da Linguagem - especialização em Linguística Aplicada pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real/Portugal). Professora na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Santarém (Santarém/Portugal).

Rita Simas Bonança *rita.bonanca@gmail.com*

Doutora em Educação pela Universidade Iberoamericana (Cidade do México/México).

Educadora de Infância na Escola Básica Integrada I de Lagoa (Açores/Portugal).

Investigadora no Ci&DEI Centro de Estudos em Educação e Inovação, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

RESUMO

Este estudo insere-se numa abordagem qualitativa, de natureza descritiva, centrada na validação de conteúdo de uma *checklist* da consciência fonológica. O objetivo principal consistiu em descrever o processo de validação preliminar deste instrumento, desenvolvido para caracterizar o perfil fonológico de crianças falantes de português europeu, de acordo com as diferentes dimensões da consciência fonológica. Numa fase inicial, considerou-se metodologicamente pertinente submeter o instrumento a um processo de validação de conteúdo conduzido por uma especialista, designada como revisora principal do estudo. Esta especialista procedeu à análise da *checklist*, segundo as seguintes categorias: (1) Adequação desenvolvimental do instrumento ao público-alvo; (2) Adequação e precisão da linguagem técnico-científica; (3) Estrutura e organização do instrumento; (4) Clareza das instruções e dos objetivos do instrumento; (5) Viabilidade e protocolo de aplicação. Numa fase subsequente, está prevista a apreciação do instrumento por um conjunto de cinco peritos, com os objetivos de reforçar o rigor científico deste instrumento e de aumentar a sua robustez conceptual em termos teórico e prático. Este instrumento reveste-se de particular pertinência no contexto da perturbação da aprendizagem específica com défice na leitura, vulgarmente designada por dislexia, uma vez que as dificuldades na consciência fonológica constituem um dos marcadores centrais desta condição, permitindo a deteção precoce e intervenções mais personalizadas. Concluiu-se que haveria a necessidade de se realizarem alguns ajustamentos considerados relevantes, em conformidade com o parecer da revisora principal e com as categorias em análise.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Validação de conteúdo. Educação inclusiva. Perturbação da aprendizagem específica com défice na leitura. Dislexia.

ABSTRACT

This study is grounded in a qualitative, descriptive approach, focused on the content validation of a phonological awareness checklist. The main objective was to describe the preliminary validation process of this instrument, developed to characterise the phonological profile of European Portuguese-speaking children according to the different dimensions of phonological awareness. In an initial phase, it was considered methodologically appropriate to submit the instrument to a content validation process conducted by a specialist appointed as the principal reviewer of the study. The specialist analysed the checklist according to the following categories: (1) developmental appropriateness of the instrument for the target population; (2) adequacy and precision of technical and scientific language; (3) structure and organisation of the instrument; (4) clarity of instructions and objectives; (5) feasibility and administration protocol. In a subsequent phase, the instrument is expected to be evaluated by a panel of five experts, with the aim of strengthening its scientific rigour and enhancing its conceptual robustness from both theoretical and practical perspectives. This instrument is particularly relevant in the context of specific learning disorder with impairment in reading, commonly referred to as dyslexia, since difficulties in phonological awareness constitute one of the central markers of this condition, enabling early identification and more tailored interventions. It was concluded that several adjustments considered relevant would need to be implemented, in accordance with the principal reviewer's feedback and the categories under analysis.

Keywords: Phonological awareness. Content validation. Inclusive education. Specific learning disorder with impairment in reading. Dyslexia.

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades de leitura e escrita não são barreiras intransponíveis, mas indicadores de que estratégias personalizadas e intervenções adequadas podem transformar o processo de aprendizagem dos alunos com mais dificuldades. Neste sentido, Ribeiro (2011) sublinha que a consciência fonológica é um preditor central do sucesso escolar (Bonança, 2022; 2024; Reis et al., 2010), com impacto promissor na leitura e na escrita. Por sua vez, a sua estimulação desde a Educação Pré-Escolar (Amorim & Castelo, 2025) mostra-se fundamental, com vista à promoção da literacia e à prevenção de possíveis dificuldades nos ciclos subsequentes.

A evidência científica indica que a capacidade de identificar, segmentar e manipular unidades sonoras da língua oral, como palavras, sílabas e fonemas, se associa ao sucesso na aprendizagem da leitura e à prevenção de dificuldades, incluindo situações de alunos com perturbação da aprendizagem específica com défice da leitura, em particular casos de dislexia (Schwarz et al., 2024; Snowling & Melby-Lervåg, 2016). Face ao exposto, Ribeiro et al. (2024, pp. 1-2) sublinha que “o conhecimento da diversidade de perfis de leitura de uma sala inclusiva permite apoiar a comunidade educativa na tomada de decisões educacionais e na promoção de sistemas multinível pró-ativos em situações de risco na aprendizagem da leitura”.

Neste contexto, a avaliação sistemática da consciência fonológica permite identificar precocemente alunos com necessidades específicas, orientar intervenções individualizadas e promover estratégias de ensino mais adequadas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo de cada um (Alves et al., 2010). Por conseguinte, a dislexia, considerada uma perturbação do neurodesenvolvimento caracterizada por défices fonológicos persistentes (American Psychiatric Association, 2013; Bonança et al., 2025; Teles, 2004; Vellutino et al., 2004), compromete significativamente o desempenho escolar. A sua prevalência em Portugal está estimada em 5,4% das crianças, em consonância com estudos internacionais (Vale et al., 2011; Rao et al., 2017; Snowling & Melby-Lervåg, 2016). Decorrente do explanado, Pereira et al. (2018) reforçam que a implementação de instrumentos de rastreio e despiste são essenciais para identificar alunos em risco, permitindo monitorizar o seu desempenho e atuar de modo a minorar as suas inabilidades.

A partir desta perspetiva, a **validação de instrumentos** desta natureza assume, assim, um papel relevante, na medida em que contribui para a promoção da inclusão e a equidade, princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal.

O presente estudo visa descrever a validação de conteúdo preliminar de uma *checklist* de consciência fonológica, destinada a crianças falantes de português de Portugal, da Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), considerando as dimensões de consciência da palavra, consciência silábica, consciência fonémica e consciência intrassilábica.

O artigo encontra-se estruturado em quatro secções principais: a primeira secção apresenta a caracterização da *checklist* de consciência fonológica, onde é explicitado o objetivo, a estrutura, o público-alvo e o percurso trifásico deste instrumento. Prossegue-se com a parte dois, a metodológica, que compreende o tipo de estudo, a validação e a análise de dados; a terceira secção inclui os resultados e justifica as opções assumidas decorrente da validação preliminar por parte da revisora principal. Segue-se a discussão dos resultados e as considerações finais do estudo, bem como as referências bibliográficas.

1 CARACTERIZAÇÃO DA CHECKLIST DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

1.1 OBJETIVO

O objetivo principal deste estudo consiste em descrever o processo de validação de conteúdo preliminar de uma *checklist* de consciência fonológica, conduzido pela revisora científica principal da obra. A *checklist* foi desenvolvida com o intuito de caracterizar o perfil fonológico de crianças falantes de português de Portugal, que frequentam a Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando as diferentes dimensões da consciência fonológica, a saber: a consciência da palavra, a silábica, a fonémica e a intrassilábica. Este instrumento destina-se a identificar precocemente possíveis crianças em risco, contribuindo de forma decisiva por um lado, para a concretização de um plano de intervenção e, por outro, para a prevenção de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, como por exemplo, situações de alunos com dislexia. Salienta-se que o propósito desta *checklist* não é realizar um diagnóstico formal, mas detetar sinais de alerta de forma precoce.

1.2 ESTRUTURA

As atividades da *checklist* encontram-se estruturadas de acordo com as dimensões da consciência fonológica, a saber: a consciência da palavra, a consciência silábica, a consciência fonémica e a consciência intrassilábica. Este instrumento compreende trinta e três exercícios compostos por dez tarefas.

As tarefas que contemplam a consciência da palavra abrangem o reconhecimento de palavras iguais e diferentes; a distinção de palavras com diferentes extensões silábicas – palavras “compridas” e

“curtas”; a identificação, dentro de uma palavra, de outras palavras diferentes e a contagem do número de palavras numa frase.

De seguida, apresentam-se as tarefas de consciência silábica, que envolvem a contagem do número de sílabas em palavras conforme o seu formato sílabico; a identificação e a omissão de sílabas quanto à sua posição (inicial, medial e final), a síntese silábica em palavras, a manipulação, reposicionando sílabas em palavras e a sua de adição em palavras.

As tarefas de consciência fonémica compreendem a identificação de vogais; a identificação de fonemas de uma palavra, dos ditongos, dos sons que constituem os dígrafos e os grupos consonânticos; a evocação de palavras com o mesmo som inicial; a identificação de fonemas em palavras (iniciais, mediais e finais); a síntese de fonemas em palavras; a manipulação de palavras, adicionando fonemas e a associação do grafema ao fonema.

Por último, as tarefas que compreendem a consciência intrassilábica visam a identificação de palavras que rimam; a evocação de rimas e a substituição e omissão de grupos consonânticos em palavras.

As tarefas integradas nesta *checklist* permitem avaliar de forma sistemática diferentes domínios do processamento por parte da criança, possibilitando a identificação das suas capacidades e das áreas de maior dificuldade, e fornecendo informação pertinente para orientar o processo de intervenção.

1.3 PÚBLICO-ALVO

Este instrumento foi concebido para aplicação em crianças da Educação Pré-Escolar e em contextos de dificuldades de aprendizagem, com especial enfoque em crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando antecipar dificuldades maiores na aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita.

1.4 PERCURSO TRIFÁSICO

Esta *checklist* de consciência fonológica foi desenvolvida para ser utilizada em três momentos consecutivos e interligados, permitindo uma observação, intervenção e acompanhamento contínuos, sistemáticos e ajustados às necessidades individuais de cada criança.

Na primeira etapa de avaliação inicial do perfil fonológico, este instrumento deve ser aplicado com o objetivo de recolher informações sobre o desempenho da criança, oferecendo um retrato detalhado do seu nível fonológico, identificando competências consolidadas e áreas que necessitam de intervenção. Nesta fase, o aplicador deve observar os sons produzidos incorretamente, enquanto desvio de linguagem, durante interações espontâneas com pares e adultos. Em seguida, deve promover atividades

de comunicação dirigidas para verificar a produção de sons ou palavras específicas e aplicar a *checklist* em ambiente calmo e acolhedor para conhecer e delinear o perfil fonológico.

Na segunda etapa, na senda de Vygostky (2008), e considerando a zona de desenvolvimento proximal, é elaborado o plano da intervenção fonológica, no qual são definidas atividades e estratégias direcionadas à estimulação das competências fonológicas, ajustadas ao nível de desenvolvimento da criança e às dificuldades identificadas. O objetivo desta fase é promover progressos nas habilidades fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, podendo as atividades ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos, integrando o treino da consciência fonológica no contexto educativo diário.

Por fim, a terceira etapa consiste na monitorização e reaplicação da *checklist*, total ou parcialmente, com o intuito de avaliar o progresso da criança, verificar a eficácia das estratégias utilizadas e, se necessário, ajustar o plano de intervenção. Nesta fase, o aplicador deve promover novas situações de comunicação que incentivem a produção correta dos sons previamente afetados e ao reaplicar a *checklist* regista os avanços ou os retrocessos de desempenho fonológico, orientando a continuidade do processo de desenvolvimento linguístico e/ ou de reeducação.

Devido à completude da *checklist*, recomenda-se que a sua aplicação seja realizada de forma faseada, de modo a garantir que a criança mantenha a atenção durante a avaliação e ou intervenção para que os resultados reflitam de forma fidedigna o seu desempenho.

2. METODOLOGIA

2.1 TIPO DE ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, integrando a etapa de validação de conteúdo do instrumento. Na perspetiva de Sampieri et al. (2013, p. 33) “o enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica”. Trata-se de um estudo exploratório, pois visa a familiarização com o fenómeno em análise, identificar possíveis padrões e aprofundar a compreensão sobre as dimensões decorrente do objetivo principal deste estudo. É também descritivo, uma vez que procura detalhar de forma sistemática e organizada as características do instrumento e as observações realizadas durante o processo de validação, sem testar hipóteses causais. Para Filardo (2024), uma pesquisa descritiva compreende definir, classificar ou categorizar os fenómenos em análise. Com esse propósito, procedeu-se à validação preliminar de conteúdo do instrumento, com base numa análise documental, mais concretamente com recurso à análise categorial. Este tipo de análise tem

como objetivo a inferência e a interpretação de uma determinada realidade, neste caso o “material verbal”, conforme descrito por Bardin (2008, p. 8). O *corpus* de análise resulta da auscultação e parecer da perita, que é composto pelo conteúdo do correio eletrônico e os comentários registados lateralmente na *checklist*, previamente enviada à especialista. De acordo com Bardin (2008), a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise da comunicação que visam a descrição sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens, permitindo a interpretação de conhecimento relativo às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Em síntese, neste estudo o *corpus* de análise é constituído por comentários escritos, de natureza qualitativa, produzidos pela revisora principal relativamente à *checklist* de consciência fonológica. As unidades de registo correspondem a segmentos textuais com significado autónomo, designadamente frases ou partes de frase, que expressam uma ideia completa sobre o instrumento em análise. Por sua vez, a unidade de contexto corresponde a cada comentário na sua totalidade, possibilitando uma interpretação contextualizada através de excertos e uma apreciação mais aprofundada sobre a validade do documento em apreço, a *checklist*.

2.2 VALIDAÇÃO

De acordo com Moreira e Lang da Silveira (1993), no processo de validação de conteúdo de um instrumento recorre-se à colaboração de vários juízes, isto é, especialistas na área em questão, com o objetivo de alcançar um maior consenso intersubjetivo.

Sampieri et al. (2013) referem que este tipo de validação, designado como “face validity”, corresponde à apreciação elaborada por especialistas sobre o grau em que um instrumento de medição representa adequadamente a variável que se pretende avaliar. Esta perspetiva articula-se com a definição apresentada por Vilarinho (2018, p. 15), segundo a qual:

Um instrumento é válido na sua extensão em que mede aquilo que se propõe medir. Assim, a validade de um instrumento depende de sua adequação ao que se quer medir. É, portanto, critério de significância de um instrumento de medida, envolvendo diferentes tipos de evidências.

No âmbito deste estudo em concreto, o processo de validação seguiu um conjunto estruturado de etapas metodológicas, concebidas para assegurar a fiabilidade e a robustez dos resultados obtidos.

Numa primeira etapa, foi realizada uma validação preliminar conduzida pela perita principal, cuja função consistiu em proceder a uma análise aprofundada do instrumento em estudo. Esta fase teve como

objetivo identificar eventuais inconsistências, ambiguidades ou fragilidades conceituais que pudessem vir a comprometer a validade do conteúdo.

Concluída esta análise inicial, o processo de validação avançará para uma segunda fase, que envolverá a participação de um painel composto por cinco peritos com reconhecida experiência na área em questão. Estes especialistas serão responsáveis por analisar criticamente o instrumento, emitindo pareceres técnicos que contribuirão para o seu aperfeiçoamento e para o reforço da validade científica.

Contudo, no âmbito deste estudo em concreto, a atenção incidirá unicamente, e como referido, sobre a fase preliminar da validação de conteúdo, realizada pela perita principal. Esta escolha justifica-se pela necessidade de assegurar, numa primeira instância, a adequação conceptual e metodológica do instrumento antes da sua submissão à avaliação do painel alargado de especialistas. De seguida, apresenta-se a descrição e a análise de dados.

2.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise documental recolhida, ou seja, o texto de mensagem, via *e-mail* com *feedback* ao instrumento, e as anotações laterais ao documento da *checklist*, constituíram o *corpus* para validação de conteúdo do instrumento por parte da perita principal. Esta foi realizada com base em cinco categorias de análise estruturantes, de modo a garantir uma avaliação abrangente e sistemática sobre a qualidade e adequação do instrumento.

O procedimento de análise desenvolveu-se em conformidade com as fases propostas por Bardin, a pré-análise, composta por uma leitura do *corpus*, para obter uma visão global do material verbal e identificar as ideias em destaque. De seguida, efetuou-se a exploração do material que exigiu a codificação das unidades de registo e a construção de categorias de análise, através de um processo indutivo e emergente dos dados.

As categorias de análise criadas são as seguintes: (1) Adequação desenvolvimental do instrumento ao público-alvo (verifica-se se a exigência das tarefas é compatível com a faixa etária, o nível cognitivo e o desenvolvimento linguístico das crianças a quem se destina o instrumento); (2) Adequação e precisão da linguagem técnico-científica (refere-se à correção conceptual, à precisão terminológica e clareza dos exemplos utilizados no instrumento); (3) Estrutura e organização do instrumento (dá conta da forma como a *checklist* se estrutura e organiza, considerando também a sua extensão e a distribuição das tarefas); (4) Clareza das instruções e dos objetivos do instrumento (ajuiza da clareza do documento articulada com o seu objetivo e a função); (5) Viabilidade e protocolo de aplicação (considera a facilidade de aplicação

do instrumento em contextos concretos, em relação às seguintes dimensões: tempo, aplicadores e operacionalização).

As categorias foram definidas, considerando os critérios de homogeneidade, exclusividade, pertinência e objetividade. E deste processo resultou a identificação de cinco categorias analíticas. Por último, procedeu-se ao tratamento dos resultados que incluiu a análise inferencial e interpretativa do *corpus*, permitindo a identificação de padrões, convergências e aspetos críticos relativos à avaliação do instrumento. Esta fase é também composta por uma discussão de dados.

3. RESULTADOS

Os resultados da validação de conteúdo preliminar são apresentados sob a forma de análise categorial, devidamente descritas na Tabela 1. A tabela em apreço organiza-se em três colunas: a primeira identifica as categorias de análise, correspondentes às dimensões avaliadas do instrumento; a segunda apresenta os excertos codificados, retirados do *corpus* de comentários da revisora principal, que constituem o material qualitativo sujeito a interpretação; a terceira coluna expõe a interpretação realizada a partir desses excertos, evidenciando a significância dos dados para a avaliação da *checklist*.

Os comentários identificados com "**CL**" referem-se aos registos laterais, presentes no documento da *checklist*, enquanto os comentários identificados com "**C**" correspondem às observações enviadas em texto por correio eletrónico.

A análise do *corpus*, e respetivos resultados, permitiu identificar um conjunto de categorias que evidenciam diferentes dimensões do instrumento e as inferências, a partir dos excertos codificados, manifestam preocupações transversais relacionadas com a adequação desenvolvimental, o rigor conceptual, a organização interna e a viabilidade prática da *checklist*, em conformidade com os princípios da análise de conteúdo descritos por Bardin (2008).

Quadro 1 – Resultados da validação de conteúdo da *checklist* de consciência fonológica

Categorias	Excerto	Interpretação
<p>1 Adequação desenvolvimental do instrumento ao público-alvo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “há várias tarefas que apelam a um maior conhecimento ortográfico do que apenas de consciência fonológica” (C1); ▪ “pode ser demasiado exigente para crianças de idade pré-escolar” (C2); ▪ “talvez não seja o melhor exemplo...selecionar outro exemplo” (CL1); ▪ “neste caso, penso que seria interessante usar vogais nasais e consoantes (fricativas e oclusivas, sendo que as crianças têm mais facilidade nas primeiras e habitualmente iniciam a aprendizagem formal pelas segundas).” (CL2) ▪ “eliminar a referência à classificação ortográfica e manter apenas a classificação fonológica” (CL3) ▪ “Tarefa demasiado desafiante para pré-escolar (não quer dizer que uma ou outra criança consiga fazê-la, mas não entra nas competências exigidas nesta altura). E no primeiro ciclo envolve já o contacto com relações não biunívocas entre som - letra.” (CL4) 	<p>As tarefas propostas, e assinaladas, podem não respeitar a progressão desenvolvimental das competências de consciência fonológica. Aconselha-se uma diferenciação por níveis etários ou escolares (Educação Pré-escolar ou 1.º Ciclo).</p>
<p>2 Adequação e precisão da linguagem técnico-científica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “prefiro o termo segmental (em vez de fonémico)” (C3); ▪ “muitos sons que manipulamos não têm estatuto de fonema mas de fone” (C4); ▪ “neste caso não concordo que se coloque esta classificação. Até aqui tem-se falado de classificação com base na consciência fonológica. Neste sentido, <-an> representa uma vogal nasal. Só ortograficamente existe uma consoante e até aqui não temos estado a falar sobre classificação ortográfica.” (CL5) ▪ “Não lhe chamaria material de intervenção, pois vão usá-lo para avaliar a competência, certo? Talvez material de suporte à utilização da <i>checklist</i> seja mais próximo do que pretendem.” (CL6) ▪ “sugeria mesmo colocar [u]” (CL7) ▪ “esta não é uma tarefa de consciência fonológica de todo (envolve já escrita). que tipo de letra se pretende que a criança escreva?” (CL8) ▪ “Eu concordo que recorra à escrita para perceber o nível de linguístico a que a criança acede. No entanto, escrever letras isoladas sem contexto, pode não fazer sentido se não for bem contextualizado (particularmente em JI). Porque não pedem à criança que escreva e diga letras do seu nome ou de coisas familiares (desenhos animados, por exemplo)?” (CL9) ▪ “quando se retira “né” fica “buca” e não “boca” - existe alteração da qualidade da vogal quando passa a estar na sílaba tónica. Sugeria modificar para ser uma tarefas verdadeiramente de consciência fonológica.” (CL10) ▪ “Esta não é uma verdadeira tarefa de consciência fonológica, porque envolve conhecimento sortográfico. Quando se inverte a qualidade de vogais como “a” ou “o”, altera-se devido ao acento de palavra...” (CL11) ▪ “Nestes casos, não só se altera a qualidade da vogal, como também da consoante “R” Ramo passa a mora.” (CL12) 	<p>A precisão terminológica é essencial para conseguir garantir a validade conceptual do instrumento e, em simultâneo, evitar ambiguidades.</p> <p>As tarefas que exigem conhecimento ortográfico não são o foco do instrumento, pois o cerne do instrumento é a consciência fonológica. Devem ser reestruturadas ou eliminadas.</p>

<p>3 Estrutura e organização do instrumento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “a <i>checklist</i> é demasiado extensa” (C5); ▪ “selecionam as estruturas relevantes” (C6) 	<p>A extensão e organização do instrumento podem comprometer a sua aplicabilidade e funcionalidade, sendo valorizada por esse motivo uma seleção criteriosa das tarefas ou, eventualmente, uma aplicação faseada.</p>
<p>4 Clareza das instruções e dos objetivos do instrumento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “o objetivo é identificar para que depois desenvolvam as tarefas” (C7); ▪ “algo que também poderia estar mais fortemente vincado no documento” (C8); ▪ “inversão dos constituintes da frase” (CL13) ▪ “Fica melhor com ponto final, uma vez que tem estrutura de afirmação. Se preferirem manter em formato de pergunta, sugiro: “Qual/Que a palavra que se forma? (sugestão para todos os itens abaixo)” (CL14) 	<p>A clareza dos objetivos do instrumento é fulcral para orientar o aplicador nas práticas de intervenção/avaliação.</p>
<p>5 Viabilidade e protocolo de aplicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “particularmente para ser aplicada por educadoras de infância” (C9); ▪ “consideram o elemento tempo”(C10); ▪ “usar-se um código referindo que as tarefas (...) são apenas de CF” (C11) ▪ “De forma a agilizar o uso, penso que poderão colocar na <i>checklist</i> (em letras pequenas a identificação - exemplo Material 1 (ou M1) e aqui em baixo colocar essa referência para ajudar as pessoas a selecionar o material adequado.” (CL15) ▪ “percebo a ideia, mas ao usar-se palavras escritas vai-se além da consciência fonológica. Envolve algum conhecimento ortográfico. pode manter-se, claro, mas também se pode fazer com símbolos para exemplificar as sílabas/parte da palavra que é produzida.” (CL16) ▪ “sugeria uma palavra com uma estrutura silábica semelhante à de <i>abelha... iguana? Inês?</i> Como é a tarefa introdutória para facilitar a criança ser capaz de isolar a vogal.” (CL17) 	<p>A viabilidade prática do instrumento depende de um protocolo claro, ajustado ao tempo disponível e ao perfil dos aplicadores.</p> <p>Para além da linguagem, o instrumento (tarefas, ilustrações e instruções) tem de ser prático, intuitivo ao uso.</p>

A partir da tabela, verifica-se que a categoria com menos comentários foi a 3 – Estrutura e organização do instrumento, todas as outras receberam várias sugestões de melhoria de conteúdo.



Para além da análise categorial efetuada também importa destacar a nível pragmático, a cordialidade a que a perita recorreu em todos os momentos da árdua tarefa que é apresentar um parecer científico. Usou sempre de estruturas linguísticas que remetem para a polidez na linguagem, como o uso de pretérito imperfeito do indicativo, como por exemplo “sugeria..., seguia...” ou estruturas similares como “porque não pedem...; não sei se é o melhor exemplo, talvez referir...”.

Ainda se consideraram no *corpus* (texto de e-mail e comentários laterais à *checklist*) analisado em categorias, todos os comentários confirmativos, sem ser necessária intervenção/alteração da parte das

autoras. Foram considerados reforços à qualidade do instrumento, de que é exemplo, o comentário lateral: “em tarefas de CF este tipo de resposta persiste durante muito tempo (e até na escrita, demonstrando a o processamento frequente de CV como formato universal)”.

De seguida, procede-se à discussão destes resultados, procurando compreender de que forma a consciência fonológica e os princípios subjacentes à construção e aplicação de instrumentos de avaliação e intervenção contribui ou contribuirá para uma melhoria de resultados, com impacto no contexto educativo em geral.

4. DISCUSSÃO E OPÇÕES ASSUMIDAS

Em relação à categoria 1 – “Adequação desenvolvimental do instrumento ao público-alvo”, os dados sugerem um possível desfasamento entre o nível de exigência de algumas tarefas e as competências linguísticas esperadas em crianças-que frequentam a Educação Pré-escolar. Ferreira (2012) sublinha que a consciência fonológica se desenvolve de forma gradual e hierarquizada, devendo respeitar-se a progressão das unidades linguísticas, das mais globais para as mais segmentais. Segundo a autora, a introdução precoce de tarefas que exigem manipulação segmental ou associação ao código escrito pode comprometer a validade da avaliação em contexto pré-escolar e nesse sentido, o aplicador deve ser sensível a esta questão e selecionar, se necessário, as tarefas, para além desta indicação estar neste instrumento. Face ao exposto, optou-se por colocar junto aos exercícios um ícone para distinguir as atividades mais adequadas às crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar ou o 1.º Ciclo do Ensino Básico. As tarefas deste instrumento passaram a estar identificadas com símbolos, um urso de peluche -  - para crianças da Educação Pré-Escolar e um livro -  - para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, facilitando também o uso/aplicação do instrumento. Por sua vez, sublinha-se a necessidade do aplicador avaliar os níveis de atenção das crianças e em situações de dificuldade propõe-se que possam adaptar as tarefas, se necessário.

Foram retificados os exemplos em que as palavras-alvo não estavam adequadas ao propósito, como por exemplo “boneca”, perante a omissão da sílaba medial “no” não se obtém a palavra “boca”, mas a palavra “buca”. Foram por esse motivo colocadas as palavras *conjunto* e *cabana*, para a obtenção das palavras “conto” e “cana”, omitindo a sílaba medial.

Relativamente à categoria 2 – “Adequação e precisão da linguagem técnico-científica” - os comentários analisados revelam preocupação com o rigor terminológico, nomeadamente na distinção entre fonema e fone e na utilização do termo “segmental”. Sobre esta questão, Ferreira (2012) e Bonança

(2022; 2024) defendem que a consciência fonológica deve ser conceptualizada como uma competência metalinguística centrada no som, claramente distinta do conhecimento ortográfico. É notoriamente importante que não existam ambiguidades terminológicas que possam conduzir a interpretações incorretas do constructo e dificultar a aplicação do instrumento. Decorrente das observações registadas, foram tidos em conta os comentários, nomeadamente a importância da valorização da classificação fonológica, por ser o foco do instrumento. As autoras, com base no parecer, optaram por assinalar o exercício que exige uma classificação ortográfica, como é o caso das sílabas com formato "CCVC" e "CCVCC", e.g. "**tromba**" e "**transferidor**". Colocou-se no instrumento uma estrutura parentética com a indicação "marcação ortográfica". Quanto à questão do reconhecimento das letras do alfabeto e respetivo fonema, para se ir ao encontro do entendimento da perita, o exercício foi reestruturado, passando a apresentar-se as ilustrações que permitem realizar os fonemas de todas as letras com exceção do "K", "W", "Y" e "Q", por exigirem maior consciência ortográfica e por se entender que as crianças do 1.º CEB ainda não se encontram familiarizadas com esta realidade linguística.

No que respeita à categoria 3 - "Estrutura e organização do instrumento", a extensão da *checklist* é um fator potencialmente limitador da sua aplicabilidade. Os instrumentos de avaliação da linguagem devem privilegiar a funcionalidade, a clareza e a economia de tempo, de modo a facilitar a sua integração nas práticas quotidianas dos psicólogos, educadores e/ou professores. Neste sentido, a seleção das estruturas fonológicas mais relevantes e a organização das tarefas deve ter em conta uma ordem progressiva e os níveis de complexidade que surgem, assim, como critérios fundamentais para a eficácia do instrumento. Atendendo à sua análise, introduziu-se a informação de que o aplicador pode e deve ser sensível ao desempenho e resolução das tarefas por parte da criança. Caso este verifique que a criança apresenta dificuldade, não conseguindo avançar, pode interromper o exercício e fazer essa anotação no campo das observações. Por conseguinte, sugere-se que este possa adaptar as tarefas, deixando sempre esse registo, como referido anteriormente. Como a *checklist* contempla as diferentes dimensões da consciência fonológica (da palavra, silábica, fonémica e intrassilábica), bem como os diferentes processos (por exemplo adição, segmentação e manipulação), o aplicador pode recorrer à *checklist* de modo faseado, ou seja, aplicar em momentos e, mesmo, em dias diferentes.

Ainda em relação à terminologia usada "material de intervenção" para a denominação do material de apoio à *checklist*, a perita entendeu que o nome adequado, e para considerar também a valência da avaliação, seria "material de suporte". Todavia, as autoras consideraram que a expressão "material de intervenção & avaliação" seria pedagogicamente mais transparente e inequívoco, pois, na realidade, o

material permitirá tanto a realização das atividades como intervenção ou como avaliação, o que dependerá da intencionalidade pedagógica com que for usado.

A categoria 4 – “Clareza das instruções e dos objetivos do instrumento” evidencia a necessidade de tornar explícita a finalidade da *checklist*. Decorrente desta categoria, é fundamental que os objetivos do instrumento estejam claramente explicitados, de forma a apoiar a tomada de decisão do aplicador e a posterior planificação de atividades e definição de estratégias ajustadas às necessidades das crianças. Neste sentido, a indicação da perita foi escrupulosamente cumprida, pois, efetivamente, o enunciado ficará com um sentido inequívoco. Apresenta-se o exemplo de quando a perita afirma “Se preferirem manter em formato de pergunta, sugiro:” Qual/Que a palavra que se forma? (sugestão para todos os itens abaixo)” (CL14). A instrução da tarefa foi, de facto, alterada de “Diz que palavra se forma.” para “Qual/que palavra se forma?”, em todos os exercícios que constam nesta secção do instrumento.

Por fim, a categoria 5 “Viabilidade e protocolo de aplicação” assume particular relevância quando se considera o contexto real de utilização do instrumento. As referências ao tempo de aplicação e ao perfil dos utilizadores reforçam a importância de protocolos claros e acessíveis. Destaca-se que a eficácia de um instrumento depende em grande parte da exequibilidade prática, defendendo a necessidade de orientações explícitas que apoiem os profissionais na aplicação e interpretação dos resultados. A proposta de distinção entre tarefas exclusivamente de consciência fonológica e tarefas que implicam conhecimento ortográfico encontra-se em consonância com essas recomendações. Decorrente do explanado, verificou-se que foi necessário reconsiderar o exercício de adição de sílaba a uma palavra, provocando o aparecimento de uma nova palavra, por exemplo, a sílaba “sa” adicionada à palavra “pato” forma a palavra “sapato”. A perita afirmou para o facto de se usarem palavras escritas “vai além da consciência fonológica. Envolve algum conhecimento ortográfico. Pode manter-se, claro, mas também se pode fazer com símbolos para exemplificar as sílabas/parte da palavra que é produzida.”(CL16)

Para se ir ao encontro do parecer da especialista, em tornar a tarefa introdutória mais acessível à criança, foram feitos ajustes, seleccionando outra palavra, para que a criança conseguisse isolar a vogal mais facilmente “sugeria uma palavra com uma estrutura silábica inicial semelhante à de *abelha... iguana? Inês?*”. Foi substituída a palavra “isqueiro” por “águia” (CL17).

Após os ajustes, a *checklist* de consciência fonológica, bem como a sua validação de conteúdo, encontram-se devidamente fundamentadas, quanto à sua relevância pedagógica. Neste âmbito, Fernandes e Rosa (2014, p. 365) referem as repercussões de uma consciência fonológica imberbe, ao afirmarem que “quando a criança não identifica corretamente os sons da fala ela acabará reproduzindo estes equívocos na escrita e poderá também apresentar lacunas na leitura”. Os autores defendem ainda

que se torna essencial “um trabalho mais sistematizado e intensivo com estes alunos para a estimulação da consciência fonológica.”

Leal dos Santos e Guaresi (2024, p. 271) referem inclusivamente que, para além de as crianças já terem trabalhado “alguma sensibilidade fonológica” na Educação Infantil, “é essencial adotar práticas pedagógicas no início do processo de alfabetização (...) que contemplem os diferentes componentes constitutivos da Consciência Fonológica (silábica, intrassilábica e fonêmica) para que as crianças desenvolvam efetivamente as competências de leitura e escrita”. Nesta linha de pensamento Ríos (2024) e Valle-Zevallos et al. (2024, p. 1016) entendem que o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica está associado à “aprendizaje inicial de la lectura; en este sentido, cuando se presentan dificultades lectoras en los estudiantes deben ser atendidas oportunamente aplicando programas metalingüísticos.” Os autores salientam que a consciência fonológica ajuda a detetar problemas com a leitura seja a nível da descodificação seja a nível da compreensão. Acrescentam, inclusivamente, que os exercícios de síntese silábica e manipulação beneficiam o processo de aprendizagem da leitura.

Por último, importa referir que nas categorias de análise não se contemplaram as referências a singelas anotações relativas à correção linguística, como gralhas ou ausência, por lapso, de alguma referência bibliográfica. Todas foram consideradas e resolvidas.

Tal como referem Amorin e Castelo (2025, p. 2), dada a relevância da consciência fonológica no processo de alfabetização, ao longo da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, deve ser realizado um trabalho direcionado, de modo a promover esta competência. Esta orientação encontra-se, aliás, expressa nos documentos orientadores em vigor, designadamente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016) e nas Aprendizagens Essenciais (AE) de Português do 1.º ano do 1.º CEB (Direção-Geral da Educação, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a validação preliminar do conteúdo da *checklist* de consciência fonológica constitui uma etapa fundamental para assegurar a sua qualidade científica, coerência interna e adequação aos objetivos a que se propõe. O contributo da perita científica principal permitiu reforçar o rigor conceptual, a clareza da linguagem e a pertinência das tarefas incluídas, aspetos determinantes para a fiabilidade do instrumento.

Este processo inicial de validação cria bases sólidas para as fases subsequentes de apreciação por uma equipa alargada de peritos e de testagem em contexto real, etapas essenciais para garantir a sua aplicabilidade e utilidade.

Deste modo, esta *checklist* apresenta-se como um instrumento promissor para a identificação precoce de dificuldades ao nível da consciência fonológica, com potencial impacto positivo na prevenção de dificuldades futuras na aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo de forma sustentada para a intervenção educativa e terapêutica baseada em evidência científica.

Portanto, é de grande relevância que, durante o processo de alfabetização e no período que o precede, na Educação Pré-escolar, sejam adotadas medidas pedagógicas que visem desenvolver nas crianças a competência reflexiva dos sons da fala, com o intuito de favorecer a descoberta do princípio alfabético e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura e da escrita. E, reforçando, para que essas práticas pedagógicas sejam mais efetivas, é essencial investir tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos educadores e professores, pois somente com uma base teórica sólida, esses profissionais poderão refletir e aprimorar as suas abordagens educacionais, com resultados promissores junto das crianças em risco com dificuldades na leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

Alves, D., Castro, A., & Correia, S. (2010). Consciência Fonológica: dados sobre consciência fonémica, intrassilábica e silábica. In A. Maria Brito, F. Silva, J. Veloso, & A. Fiéis (Eds.), *Textos Seleccionados do XXV Encontro Nacional da APL* (pp. 169-184). APL - Associação Portuguesa de Linguística. <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/13-Dina-Alves.pdf>.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.

Amorim, C., & Castelo, A. (2025). A promoção da consciência fonológica no jardim de infância e no 1.º CEB: estudo exploratório sobre práticas educativas, crenças e necessidades formativas. *Revista Portuguesa De Educação*, 38(1), e25011. <https://doi.org/10.21814/rpe.33964>

Bardin, L. (2008) *Análise de conteúdo*. Edições 70, lda.

Bonança, R. (2022). Pandemia e a consciência fonológica no jardim de infância: um preditor na aprendizagem da leitura em idade escolar. *Revista Internacional de Educação, Saúde e Ambiente*, 5(1), 40-63. <https://riesa.mundis.pt/index.php/riesa/article/view/42>

Bonança, R. (2024). Brincar com os sons – uma viagem fonológica no jardim de infância. In J. Sousa, M. Santos, L. Magueta, M. Lopes, & L. Brites (Eds.), *Emoções, Artes e Intervenção: Abordagens Colaborativas e Participação em Espaços Educativos* (pp. 99-118). Edições Almedina.

Bonança, R., Sousa, F., Laureano, M. & Bento, M. (2025). *Kit de ferramentas dislexia*. Livros Horizonte.

Direção Geral de Educação & Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano, 1.º ciclo do ensino básico*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Fernandes, T. & Rosa, R. (2014). Avaliação e Promoção da Consciência Fonológica em Crianças Pré-Escolares, com e sem problemas de linguagem. In C. Tomás & C. Gonçalves (Org.). VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos (pp. 362-382). CIED.

Ferreira, P. (2012). *Método Fonografema - um percurso literário para a aprendizagem da lectoescrita*. Tese de doutoramento em Ciências da Linguagem, especialização em linguística aplicada. UTAD.

Filardo, R. (2024). *Metodologia de pesquisa científica. Fundamentos, princípios e processos*. InterSaberes.

Leal dos Santos, L., & Guaresi, R. (2024). Consciência fonológica como preditora de aprendizado na alfabetização. *Boletim de Conjuntura*, 18(53), 258-275. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11523008>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Moreira, M. & Lang da Silveira, F. (1993). *Instrumento de pesquisa em ensino & aprendizagem: a entrevista clínica e a validação de testes de papel e lápis*. EDIPUCRS.

Pereira, F. (coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma*

educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Portugal. Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 2928-2943. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652962>

Rao, S., Raj, A., Ramanathan, V., Sharma, A., Dhar, M., Thatkar, P. & Pal, R. (2017). Prevalence of Dyslexia among School Children in Mysore. *Int. J. Med. Sci. Public Health*, 6, 159-164. <https://www.ejmanager.com/mnstemps/67/67-1470423678.pdf>

Reis, A., Faísca, L., Castro, S., & Petersson, K. (2010, abril). *Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Alterações dinâmicas no papel da consciência fonológica e da nomeação rápida* [Comunicação apresentada no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia]. Braga, Portugal. <https://sapiencia.ualg.pt/entities/publication/3df71aff-4201-42f3-819e-4ce7b0a73090>

Ribeiro, L., Martins, A., & Morgado, J. (2024). Monitorização com base no currículo em escolas inclusivas em Portugal: implicações para a aprendizagem da leitura. *Educ Pesqui*, 50, 1-21. <https://www.scielo.br/j/ep/a/vNWtBjgHKpDtfHfZkPcq3sq/?format=html&lang=pt#>

Ribeiro, V. (2011). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. *Entrepalavras (Sistema de Submissão)*, 1(1), 100-116. doi:<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.1.1.1.100-116>

Ríos, A. (2024). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en educación básica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1069-1083. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.783>

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Penso Editora.

Schwarz, J., Lizarazu, M., Lallier, M., & Klimovich-Gray, A. (2024). *Phonological deficits in dyslexia impede lexical processing of spoken words: Linking behavioural and MEG data*. *Cortex*, 171, 204-222. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2023.10.003>

Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological bulletin*, 142(5), 498-545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>

Teles, P. (2004). Dislexia: como identificar? Como intervir?. *Rev. Port. Clín. Geral*, 20(6), 713-730. <https://rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097>

Vale, A., Sucena, A., Viana, F. (2011). *Revista Lusófona de Educação*. 18(18), 45-56. <https://research.ulusofona.pt/pt/publications/prevalência-da-dislexia-entre-crianças-do-1º-ciclo-do-ensino-bási-8>

Valle-Zevallos, M., Mendez-Vergaray, J., & Flores, E. (2024). La conciencia fonológica y su relación con la lectura: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1004–1021. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.779>

Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M. & Scanlon, D. (2004), Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

Vilarinho, L. (2018). Validade e confiabilidade em estudos avaliativos: uma revisão teórica. In L. Elliot & L. Vilarinho (Eds.), *Construção e validação de instrumentos de avaliação da teoria à exemplificação prática* (pp. 10-29). Pimenta Cultural.

Vygotsky, L. 2008. *Pensamento e Linguagem*. Relógio d'água.