



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Olga Maria Morais Bernardes

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico*

Orientado por

Ana Maria Fernandes Pires Pereira

Bragança
2011

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Olga Maria Morais Bernardes

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico*

Orientado por

Ana Maria Fernandes Pires Pereira

Agradecimentos

Tal como em tudo na vida, nada se faz de forma totalmente única, existe sempre alguém que de forma natural nos acompanha nas decisões e nas etapas que nos propomos alcançar. Assim, o presente trabalho não pode ser considerado uma obra puramente nossa, mas de muita gente que esteve sempre disponível, que nos ajudou a chegar ao final de mais uma meta. Por isso quero agradecer especialmente:

À professora orientadora Ana Maria Fernandes Pires Pereira por todo o apoio que sempre me deu ao longo deste percurso, pela sua compreensão e disponibilidade, por me mostrar e fazer ver as várias vertentes do ensino, pela contribuição que me deu para a minha formação pessoal e profissional e pela sua amizade como pessoa. E principalmente por não me ter deixado desistir!

À professora do contexto onde realizámos o estágio pelo seu incansável apoio, sabedoria, confiança e amizade que sempre demonstrou ao longo de todo o ano lectivo.

Às crianças do grupo/turma onde realizámos o estágio, o 1º Ano do Ensino Básico, que nunca esqueceremos, pois sem elas nada disto seria possível. Obrigada a todas pela alegria, carinho e sorrisos impressos neste percurso.

Aos nossos pais, irmãos e avós pela sua admirável disponibilidade, força e coragem que sempre demonstraram ao longo deste trabalho. E à família em geral pelo apoio constante.

A todas as pessoas, desde a direcção, professores e técnicas de acção educativa, pertencentes ao Agrupamento, pela forma como nos acolheram e trataram durante o período de estágio.

Aos amigos por nos terem apoiado nos momentos difíceis, sobretudo, por nos ouvirem e pela força que sempre nos transmitiram, particularmente à Paula e ao Jorge.

Aos colegas com quem repartimos muitas dúvidas e incertezas, mas também muitos momentos de amizade, partilha e lazer.

Aos vários professores de mestrado da Escola Superior de Educação, a quem devemos muitos dos saberes adquiridos.

E... simplesmente, agradecemos a todos aqueles que nos acompanharam ao longo deste percurso, o nosso muito OBRIGADA!

Resumo

A prática profissional realizada em contexto torna-se um caminho fundamental, uma vez que nos proporcionou a oportunidade de colocar em prática uma sucessão de actividades enriquecedoras com o intuito de fomentarmos a aprendizagem das crianças. Percebemos, neste trajecto, a importância da procura constante de conhecimentos e estratégias que nos permitissem uma construção mais sustentada do conhecimento. O trabalho que se apresenta direcciona-se no sentido do *Desenvolvimento da Consciência Fonológica*, e sustenta-se no trabalho realizado com crianças do 1.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Todas as actividades desenvolvidas no âmbito deste relatório tiveram em vista a promoção pessoal e criativa das crianças, pretendendo-se também motivar o gosto pela leitura e estimular o prazer pela escrita. A escolha recaiu sobre este tema porque constatámos existir uma evidente dificuldade na generalidade das crianças em compreender os sons da fala e os símbolos da escrita, bem como fazer a correcta associação som/letra e a sua articulação na palavra. A metodologia adoptada foi a investigação-acção, portanto, dentro de uma abordagem qualitativa. Como método de recolha de dados baseamo-nos na observação participante, em notas de campo e na aplicação de provas de nomeação e baterias de provas fonológicas. Na fase inicial realizámos um pré-teste - *Teste de Avaliação da Fonologia Infantil* (Lima, 2008) – como forma de avaliar os conhecimentos das crianças. Seguidamente, num segundo momento, desenvolveram-se actividades práticas com a intenção de estimular e desenvolver a consciência fonológica, tendo sido utilizada a *Bateria de Provas Fonológicas* (Silva, 2002). Por último, realizámos um pós-teste, utilizando uma ficha de verificação que nos permitiu aferir os conhecimentos que as crianças adquiriram ao longo das sessões, ao nível da consciência da palavra, da sílaba e da fonética. Os principais resultados obtidos no estudo foram ao encontro das nossas expectativas, visto que as crianças conseguiram superar as suas dificuldades. Percebemos, também, que a consciência fonológica contribuiu para o êxito na aprendizagem da leitura e da escrita.

Abstract

The practice held in the context becomes a fundamental way, since that gives us the opportunity to put into practice a series of enriching activities in order to promote children's learning. We realize, this route, the importance of the constant search for knowledge and strategies that allow us to build a more sustainable knowledge. This work directs itself towards the development of phonological awareness, and sustains the work done with children from 1 Year of the 1st cycle of basic education. All activities within this report have in order to promote personal and creative children, intending also to encourage a taste for reading and encourage the joy of writing. The choice fell on this topic because we realized there is an obvious difficulty in most of the children to understand speech sounds and written symbols, and make the correct combination sound / letter in the word and its articulation. The methodology used was action research, therefore, within a qualitative approach. As a method of data collection we rely on participant observation, field notes and the application of evidence naming and phonological evidence batteries. In the initial phase we conducted a pre-test - Test for Assessment of Child Phonology (Lima, 2008) - as a way to assess the knowledge of children. Then, secondly, practical activities developed with the intention of encouraging and developing phonological awareness, having been used Battery Phonological Evidence (Smith, 2002). Finally, we conducted a post-test, using a check sheet that allowed us to measure the knowledge that children have acquired throughout the sessions, the level of consciousness of the word, syllable and phonetic. The main results obtained in this study were to meet our expectations, since the children were able to overcome their difficulties. We also found that phonological awareness contributes to success in learning to read and write.

Índice Geral

Introdução	7
Capítulo I - PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
1 – Contextualização da prática profissional	10
1.1. Projectos: finalidades e objectivos	10
1.2. Caracterização do contexto institucional	11
1.3. Caracterização do ambiente educativo: reflexões entre duas realidades	13
1.4. Caracterização do grupo turma	15
2. Fundamentação das opções educativas	17
2.1. Desenvolvimento da prática profissional	23
Capítulo II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1 – Consciência Fonológica	27
1.1. A importância da Leitura	27
1.2. A leitura: como e quando surge?	28
1.3. A leitura no ensino básico com um tempo físico e um espaço psíquico	29
1.4. Métodos, Aprendizagem e Leitura	31
1.4.1. Método Fónico ou Sintético	32
1.4.2. Método Global ou Analítico	34
1.4.3 – Uma questão de Método para Aprender a Ler	35
2. O que é a consciência fonológica?	35
2.1. Consciência Fonológica: que implicações no desenvolvimento da leitura e da escrita?	37
2.2. Níveis da consciência fonológica	40
2.3. Avaliação de consciência fonológica	43
3. Diálogos da Continuidade: Pontes e pontos de vista entre as Orientações Curriculares e Competências no 1º Ciclo do Ensino Básico	45
Capítulo III – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	
1 - Problemática em estudo	47

2 - Objectivos de estudo	47
3 - Opções metodológicas	48
4 - Participantes do Estudo	49
5 - Instrumentos de recolha de dados	49
6 – Procedimentos	51
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	
1 - Fase de diagnóstico	54
2 - Acção educativa	59
2.1 - Avaliação (pós-teste)	68
Considerações Finais	70
Bibliografia	73
Anexos	80

Índice de Quadros, Figuras, Esquemas e Anexos

QUADROS

Quadro 1 – Inventário de vogais e semi-vogais do português	42
Quadro 2 - Identificação da palavra através da imagem	55
Quadro 3 - Contagem de sílabas	55
Quadro 4 - Identificação de sons	56
Quadro 5 - Leitura e escrita da palavra	57
Quadro 6 - Séries de palavras em estudo sugeridas por imagens	64

FIGURAS

Figura 1 - Disposição da sala de aula e legenda	13
Figura 2 - Disposição da sala da aula do pré-escolar e legenda	14

ESQUEMAS

Esquema 1 - Constituição silábica	41
--	----

ANEXOS

Anexo 1 – Imagens (teste de avaliação da fonologia infantil)	81
Anexo 2 - Teste de Avaliação da Fonologia Infantil	83
Anexo 3 - Bateria de Provas Fonológicas – Prova de Classificação	88
Anexo 4 – Folha de Registo do Grupo	93
Anexo 5 - Grelhas de registo dos resultados da Prova de Classificação	95
Anexo 6 - Bateria de Provas Fonológicas – Prova de Manipulação	97
Anexo 7 - Grelhas de registo dos resultados da Prova de Classificação	100
Anexo 8 - Prova de avaliação (pós-teste)	102

Introdução

A linguagem, expressão de ideias e sentires pela palavra, pela escrita ou por meio de sinais, é o sistema de comunicação essencial nas sociedades humanas. Terá começado, nos primórdios, pelas elementares expressões onomatopaicas e gestuais, mas cedo evoluiria para mais elaboradas fórmulas orais. Quando surgiram os primeiros códigos escritos, convencionou-se que, com eles, se iniciava a escrita.

Nas sociedades modernas a literacia, ou seja, a “capacidade de ler e de escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso” (Azevedo, 2009, p.1), tem uma importância fundamental, seja qual for a actividade ou a ocupação. Sobretudo a partir do momento em que a economia e a comunicação social se globalizaram. Não é mais possível viver, participar, comprar, vender e usufruir da infinidade de bens que as diferentes ciências e tecnologias colocam à disposição do cidadão sem que este saiba bem ler e bem escrever, isto é, tem que se ter a capacidade de “ler o mundo de uma forma não ingénua, a capacidade de reconhecimento de sinais matemáticos e de signos e símbolos” que permitam uma “integração efectiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir e do raciocínio crítico com a leitura e com a escrita” (Azevedo, 2009, p.1).

Ora, o meio familiar primeiro, a escola e a sociedade restrita depois, são os *campus* de aprendizagem primordiais. As primeiras imagens e sons que a criança recebe são, por certo, as de sua mãe. Mas é na escola que irá aprender a sistematizar, afinar, rectificar e a socializar as suas experiências audiovisuais, até ao completo domínio de uma linguagem escrita e falada. A escola é, portanto, o local privilegiado para, de forma sistemática, se estabelecerem relações de aprendizagem entre todos os actores envolvidos neste processo.

Desde há já bastante tempo investigadores como Freinet (1998) e Piaget (1976), entre outros, têm centrado as suas atenções sobre os vários actores da escola, realçando o seu interesse na criança e na forma como os adultos a vêem e a entendem.

O presente relatório baseia-se numa metodologia de investigação-acção, cujo o objectivo principal se prendeu com o desenvolvimento da consciência fonológica, de crianças do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista a sua promoção pessoal e criativa, pretendendo-se ainda motivar o gosto pela leitura e estimular o prazer pela escrita.

O termo “investigação-acção”, tal como diz Silva (1996), é entendido por alguns autores como uma metodologia de investigação científica, enquanto que outros a tratam

como uma abordagem de formação, ou, ainda como uma forma de designar processos de inovação, acompanhados de avaliação e classificação. O recurso a esta metodologia tem sido cada vez mais utilizada pelos profissionais de educação, no sentido de desenvolver as competências investigativas e promover a autonomia profissional.

Sublinhe-se que trabalhámos todas as áreas curriculares de uma forma integrada e integradora a partir de álbuns ilustrados, no entanto o presente relatório incide sobre a consciência fonológica porque, aquando da realização do estágio pedagógico, constatámos existir uma evidente dificuldade na generalidade das crianças em compreender os sons da fala e os símbolos da escrita, e de fazer a correcta associação som/letra e a sua articulação na palavra, importantes para o desenvolvimento de competências em diferentes domínios.

Certo é que aprender a ler e a escrever não é um processo tão natural como o de aprender a falar. Concordamos com Freitas, Alves e Costa (2007) quando referem que “um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala” (p.9).

Nos estudos e programas desencadeados por Sim-Sim (2004), com vista à formação de bons leitores, surge o **construto consciência fonológica** como uma chave fundamental para o sucesso da leitura e da escrita. Este é definido como a capacidade dos sujeitos, crianças e adultos, identificarem e manipularem as estruturas sonoras da língua. Soares e Martins (1989) concluem que para a aprendizagem da leitura é fundamental que a criança tome consciência da forma como se organiza o código escrito. Por seu turno, Freitas, Alves e Costa (2007) defendem que “o código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala” (p. 9). Assim, a primeira e principal preocupação da escola deve ser a de promover, através de um treino contínuo e sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua para desenvolver a consciência fonológica.

Na sequência de tais reflexões, têm surgido várias iniciativas, de entre as quais se destacam o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e o Plano Nacional de Leitura (PNL). Estes pretendem alertar os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para a necessidade de treinar com os seus alunos a consciência fonológica antes e durante a aprendizagem do código alfabético.

Neste enquadramento, o propósito deste relatório é reflectir sobre o desenvolvimento da consciência fonológica no início da escolarização, promovendo o

sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o sucesso na aprendizagem dos conteúdos gramaticais no 1º ano de escolaridade.

O desenvolvimento deste projecto teve em linha de conta o tempo, as pessoas e os recursos disponíveis.

Para a concretização deste estudo estruturamos a sua redacção em forma de capítulos. No *Capítulo I* contextualizamos a Prática de Ensino Supervisionada, fundamentando as opções educativas que sustentaram as práticas implementadas ao longo do estágio. Reflectimos, ainda, sobre as intencionalidades, as experiências de aprendizagem, os procedimentos de observação e a avaliação da acção educativa. No *Capítulo II* apresentamos os fundamentos teóricos que nos sustentaram a problemática em estudo. No *Capítulo III* focamos todos os aspectos relativos ao nosso enquadramento empírico, nomeadamente, a definição do problema em função do levantamento das necessidades do grupo/turma e os objectivos da investigação. Apresenta-se, ainda, o método de investigação utilizado, os instrumentos de recolha e de análise de dados, o desenho do plano de acção especificando, detalhadamente, as actividades realizadas. No *Capítulo IV* apresentamos e analisamos os dados, triangulando os resultados da análise com as temáticas abordadas no enquadramento teórico. Por último, apresentamos as considerações finais.

Capítulo I - PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1 – Contextualização da prática profissional

1.1. Projectos: finalidades e objectivos

O projecto educativo deve ser um documento de planificação da acção educativa e exprime a identidade da instituição. Deve constituir-se como organizador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de intencionalidade clara.

Podemos falar de três Projectos que edificam uma instituição de Educação: o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Estabelecimento e o Projecto Curricular de Turma.

O Projecto Educativo, segundo Antúnez et al (1991) é “um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas” (pp. 20-21) e que, por isso, proporciona um enquadramento e um sentido coerente para as acções. Ou seja, o Projecto Educativo deve expressar os objectivos, as prioridades e os meios para a eles chegar, sendo considerado que, através deste, dá-se corpo e significado à equipa e à comunidade educativa.

O Projecto Curricular de Estabelecimento pode representar “uma referência e um dispositivo para a construção contínua de mudança, para a organização da escola (no presente e no futuro), para a clarificação das intencionalidades educativas e para articulação das participações dos diversos protagonistas” (Leite, 2001, p. 12). É um projecto realizado pela equipa pedagógica, pelo pessoal docente da instituição de Educação. É um documento único e particular para uma e qualquer instituição, já que é pensado e estruturado mediante o conhecimento e a exploração de uma contextualização específica. Todas as instituições são diferentes e únicas, não podendo ser comparadas, daí a necessidade de um projecto que vise as necessidades únicas do contexto.

O Projecto Curricular de Turma funciona a nível microssistémico (Brofenbrenner, 2002) e é elaborado para responder às especificidades de cada grupo. É um projecto que vai ao encontro das necessidades específicas do grupo turma, daí que requer estratégias e técnicas especificamente direccionadas para aquele contexto particular.

O Projecto Educativo é mais abrangente que o Projecto Curricular de Turma. O tema do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas, onde realizámos o estágio, era “Uma Escola para Todos” e abrangeu o Pré-Escolar, o 1º Ciclo e o 2º Ciclo do Ensino Básico. O Projecto Educativo deverá ser um futuro a construir, uma ideia a transformar em acção. Todos estes Projectos, embora documentos diferentes, caminham para um mesmo e grande objectivo: organizar e estruturar de uma forma mais consciente e reflectida o ambiente educativo, contribuindo para um melhor desenvolvimento integral do aluno. É nessa linha que os Projectos se constituem muito importantes, uma vez que funcionam como construtos teóricos para os docentes organizarem as suas práticas. Eles reflectem, cada vez mais preocupações com as crianças e os jovens, bem como todo o ambiente onde se inserem.

Não podemos descorar nenhum dos Projectos, porque uns vêm em seguimento dos outros, sempre com uma finalidade comum. Daí que concordemos com Leite (1997) quando diz que Projecto “é uma ideia de uma possível transformação do real e a sua concretização deve ser processo de transformação desse real” (pp. 182-183), ou seja, é preciso elaborar, como esta autora diz, “perfis de mudança” que definam as metas, as estratégias e metodologias mais adequadas, os recursos e materiais disponíveis ou organizar os papéis dos vários elementos e relações entre eles (Leite, 1997).

1.2. Caracterização do contexto institucional

O Agrupamento de Escolas onde realizámos a prática de ensino supervisionada é uma instituição pública, que se situa no Distrito de Bragança, pertencente ao concelho de Mirandela. Neste Agrupamento, para além do 1º Ciclo do Ensino Básico, funcionam também o Pré-escolar e o 2º Ciclo de Ensino Básico. As escolas que fazem parte do Agrupamento de Escolas são marcadas por uma forte ruralidade. As actividades da população estão intimamente ligadas à agricultura (artesanal e de subsistência), pecuária, vinicultura e olivicultura. Ao lado destas actividades destacam-se a construção civil, o comércio e alguma indústria. Através do Projecto Curricular de turma, constatámos que a grande maioria das pessoas tem como habilitação o 1º Ciclo do Ensino Básico (antiga 4ª classe). Nas camadas mais jovens verifica-se o abandono da escola após a escolaridade obrigatória e apenas uma minoria chega ao ensino superior. Em relação ao aspecto

demográfico, nas últimas décadas deu-se um decréscimo da taxa de natalidade, decréscimo de jovens e conseqüente envelhecimento da população. O nível económico da população escolar, cultural e social, na sua maioria, são baixos.

A Escola Sede e as escolas que fazem parte do Agrupamento, como já foi referido, inserem-se numa comunidade predominantemente habilitada com o 1º Ciclo do Ensino Básico, onde as ofertas de bens e serviços culturais são reduzidas. A população que frequenta este Agrupamento de Escolas é o reflexo nítido dessa comunidade.

A vila, onde se situa o Agrupamento dispõe de outros serviços, tais como: Colégio Privado com ensino desde o Pré-escolar até ao 12º Ano, Unidade de Saúde Familiar, Farmácia, Balcão de Segurança Social, Posto de G.N.R., Agências Bancárias, Bombeiros Voluntários, Lar/Centro de Dia para Idosos, Correios, Grupo Desportivo, Associação Cultural e Recreativa, pequenas indústrias e um comércio que, apesar das dificuldades, se tem mantido.

No que se refere à caracterização do espaço físico, o Agrupamento é constituído por três pólos. Num dos pólos funciona o 1º Ciclo do Ensino Básico. Este é constituído por rés-do-chão e 1º andar. No seu todo possui 5 salas de aula, 2 casas de banho, sala de professores, secretaria-geral, gabinetes da direcção, sala para as auxiliares de educação, sala de informática e biblioteca escolar. Esta é equipada com várias colecções de livros, jogos, cassetes de vídeo, CDs e computadores ligados à internet. Noutro pólo funcionam 1 sala de Jardim-de-Infância e 9 salas de 5º e 6º ano. Tem, ainda, um laboratório, 1 sala de música e uma unidade de apoio à deficiência. No terceiro pólo situa-se o refeitório, a reprografia, o bar, a sala de convívio dos alunos e tem, ainda, duas casas de banho.

O espaço exterior que circunda a instituição é reservado para o recreio, devidamente vedado com rede. Uma parte desse pátio é coberto, funciona como um espaço de jogos onde se acolhem as crianças nos intervalos das aulas, principalmente no tempo frio. O restante espaço contém um campo de futebol em areia, um ginásio, espaços verdes com plantação de várias árvores e um parque infantil.

A equipa do pessoal docente de 1º Ciclo e do Pré-escolar é constituída por 7 professores do ensino regular, 1 educadora e 1 professora do ensino especial. Quanto ao pessoal não docente é constituído por 3 auxiliares de educação do Ministério da Educação.

A Escola possui uma componente não lectiva que funciona todos os dias lectivos das 16:00 às 17:30. Todas as crianças, do 1º Ciclo do Ensino Básico, usufruem da componente não lectiva. A componente lectiva funciona, de segunda a sexta-feira, das 9:30 às 13:00 e das 14:10 às 15:40.

1.3. Caracterização do ambiente educativo: reflexões entre duas realidades

A sala de aula onde realizámos a prática de ensino supervisionada situava-se no rés-do-chão do Pólo 1 junto à sala dos professores. A disposição dos móveis e materiais foi sendo alterado ao longo do ano de forma a poder responder adequadamente às necessidades e interesses do grupo de crianças em questão. Segundo Arends (1995) “a forma como a sala está organizada depende de cada professor, da sua perspectiva de grupo” (p. 94). Segundo o mesmo autor, o professor deve adoptar ao longo do ano distintas formas de organização da sala, dependendo da actividade a realizar. A sala de aula do grupo de crianças com quem trabalhámos estava organizada em forma de “U”, com algumas mesas ao centro. A mesa do professor encontrava-se colocada estrategicamente junto à janela, permitindo, dessa forma, que o professor pudesse visualizar todos os alunos, tal como apresenta a Figura 1.

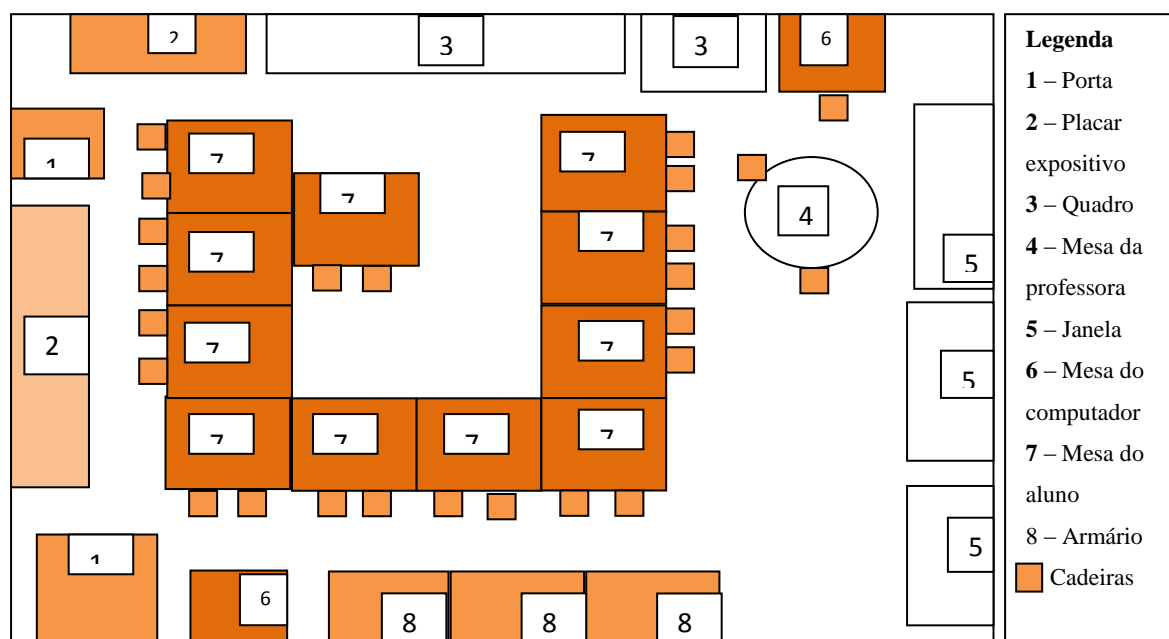


Figura 1. Disposição da sala de aula e legenda

Em algumas situações pontuais, as mesas do centro da sala foram retiradas para a realização de jogos de leitura, escrita e teatro, havendo também a alteração de lugares entre os alunos. Tal como nos diz Arends (1995) “para situações no início do ensino básico em que o professor lê para os alunos, estes devem sentar-se em semi-círculos” (p. 94).

Consideramos que a sala era bastante ampla, com muito espaço para os alunos e professores se movimentarem. Tinha bastante luz natural. Possuía data show, computador,

quadros brancos, placares expositivos, armários, etc., no entanto a forma como estavam dispostos estes materiais e equipamentos, condicionavam o que se poderia fazer.

No que respeita à sala de aula e à forma como esta esteve disposta em termos organizacionais, ao longo da nossa prática supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (de ora em diante designado por 1º CEB), fez-nos reflectir sobre aquilo que já conhecíamos no âmbito da educação Pré-escolar. No 1º CEB as salas são muito directivas, relacionadas com aquilo que se considera prático e objectivo. Não possuem espaços lúdicos ou áreas de lazer. Pensamos, pelo que nos foi dado a observar, que este se organiza segundo uma estruturação predefinida que muitas vezes não responde às necessidades e interesses das crianças. A sala que existia no Agrupamento de Escolas do Pré-escolar apresentava uma disposição quase antagónica às salas do 1º CEB, sendo um espaço de aprendizagens, não tão directiva e objectiva, caracterizava-se simultaneamente como um espaço lúdico que pretendia desenvolver também o imaginário. As salas do Pré-escolar estavam organizadas por áreas, como se pode observar na figura 2.

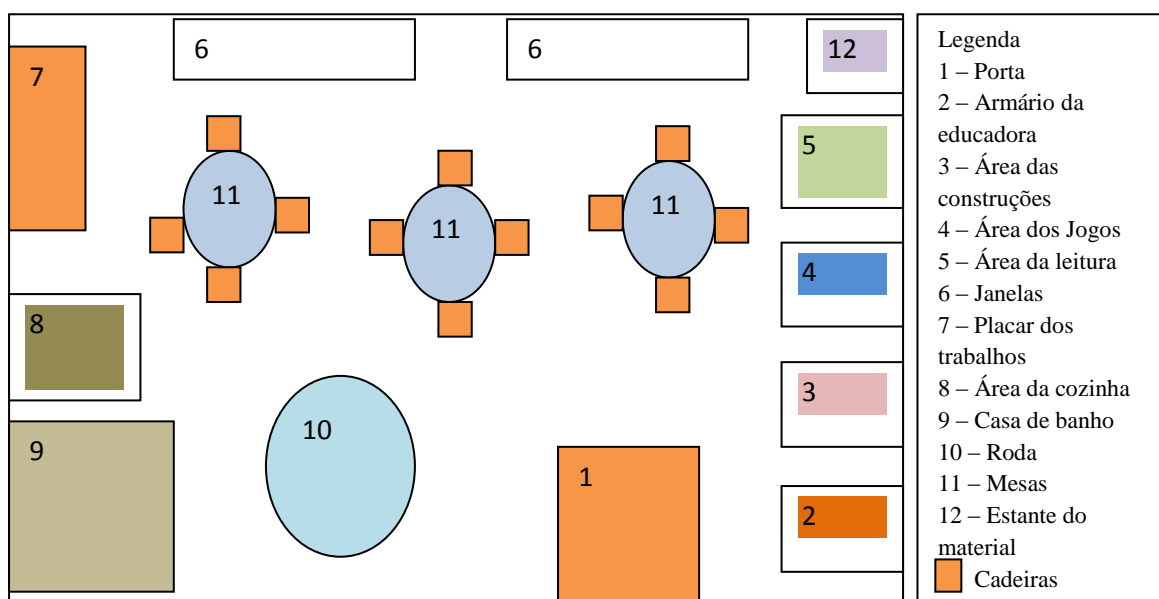


Figura 2. Disposição da sala da aula do pré-escolar e legenda.

As áreas encontravam-se devidamente identificadas (área da leitura, área dos jogos, área da cozinha, etc.) e cada uma delas possuía objectos numerosos de forma a permitir uma grande variedade de actividades. As crianças da educação Pré-escolar tinham liberdade e autonomia para participar na reorganização da sala, podendo propor alterações de dinâmicas e interacções promotoras de aprendizagens significativas.

As crianças precisam de um espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas e desenvolver projectos. No pré-escolar as crianças têm espaço para se movimentarem livremente, para guardarem as suas coisas e exibirem as suas invenções em placares e, ainda, espaço para os adultos (educadores, pais, encarregados de educação) participarem e apoiarem os seus projectos e actividades. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997):

o processo de aprendizagem implica (...) que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição e autonomia da criança e do grupo (p. 38).

Quando se fala em ambiente educativo/espacos, não se fala só no interior (sala de actividades), mas também no exterior (espaço de recreio e meio envolvente). Quer um quer outro são igualmente importantes para o desenvolvimento de competências. Neste sentido torna-se importante que o professor/educador proporcione à criança a vivência de situações educativas no exterior (intencionalmente planeadas) para que esta desenvolva a sua autonomia e o sentido de responsabilidade.

Através do contacto com estas duas realidades (Pré-escolar e 1º CEB), percebemos que o espaço do ensino Pré-escolar se encontra organizado de forma funcional. No ensino do Pré-escolar o espaço é pensado em função das necessidades e interesses do grupo, permitindo à criança explorar, criar, propor, negociar, enquanto que o espaço do ensino do 1º CEB condiciona essas dinâmicas, uma vez que este é padronizado. A organização do espaço influencia o processo de ensino aprendizagem, por tal é importante que o educador/professor e a própria instituição o organize de forma a que permita desenvolver um vasto “leque” de actividades de descoberta e de pesquisa, contribuindo para o enriquecimento pessoal e social da criança.

1.4. Caracterização do grupo turma

A turma do 1º ano de escolaridade era constituída por 18 crianças, sendo que 11 eram raparigas e 7 eram rapazes e 1 das crianças apresentava Necessidades Educativas Especiais (NEE), de acordo com informações constantes no Projecto Curricular de Turma fornecido pelo professor titular de turma.

De um modo geral, a turma mostrou-se empenhada e participativa em todas as actividades. A turma, na sua maioria, a nível das aprendizagens e do comportamento, apresentava um desempenho muito satisfatório. Distinguia-se um pequeno grupo de crianças que revelavam dificuldades significativas de aprendizagem, no âmbito de:

- Concentração/atenção;
- Retenção da informação;
- Capacidade para cumprir regras;
- Dificuldades na fala/linguagem;
- Dificuldades em manter uma postura correcta na sala de aula.

A maioria das crianças gostava de realizar actividades de discussão oral, talvez porque se encontravam numa idade de “descoberta/aventura” num espaço novo, com novas aprendizagens, o que fez com que tudo lhes despertasse muita curiosidade. Tratava-se de um grupo que gostava de ouvir histórias e explorá-las em grande grupo. Notámos, também, que o grupo gostava de aplicar os conhecimentos em exercícios no quadro. Portanto, todas as actividades que exigissem a sua participação activa eram sem dúvida as preferidas do grupo. De salientar que as actividades de expressão plástica e dramática as motivava muito.

Algumas crianças apresentavam um bom desempenho e, um número significativo muito bom, ao nível da aquisição de conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos já estudados. No geral, respeitavam as regras de convivência social, tinham um bom comportamento, e manifestavam possuir alguma autonomia e responsabilidade.

As dificuldades apresentadas pelas crianças na compreensão de determinadas matérias exigiram da nossa parte flexibilidade relativamente ao cumprimento de algumas planificações diárias que programámos. Apesar de termos realizado as planificações baseadas numa pedagogia diferenciada e em técnicas de cooperação, tivemos que estar sempre muito atentas e disponíveis para atender às necessidades individuais de cada criança. O caso de uma criança com Necessidades Educativas Especiais e de cinco com um ritmo de aprendizagem mais lento, exigiram esforços redobrados para a realização das tarefas propostas. No entanto verificou-se por parte do resto do grupo turma uma participação espontânea em ajudar os colegas, ou seja, promoveu-se um bom trabalho de equipa. As Orientações Curriculares expressam que para a Educação Pré-escolar (1997) “a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p.31). A interacção que as crianças com idades aproximadas estabelecem entre elas (grupos de pares), pode

facilitar a aprendizagem, uma vez que a partilha e a troca de opinião permite o desenvolvimento cognitivo e intelectual, colmatando dificuldades de ensino/aprendizagem.

2. Fundamentação das opções educativas

O professor deve estimular na criança, através de métodos e técnicas, implementadas em contexto, e de processos internos de desenvolvimento mental que envolvam a afectividade, o conhecimento e o prazer. Deve, ainda, estimular a sua percepção visual, auditiva ou táctil, motivando o seu interior pela emoção, pelo prazer de aprender. Deve criar oportunidades aos alunos para que sejam capazes de produzir, reproduzir, sonhar, criar e recriar (Best, 1996).

Assim, torna-se importante que o professor do 1º CEB proporcione aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas, isto é, que valorizem as experiências vividas e os conhecimentos que estes já possuem sobre os conteúdos a abordar, permitindo desenvolver capacidades, para compreenderem, explicarem e actuarem de modo consciente e criativo sobre o mundo.

Durante muito tempo, as práticas dos professores foram muito mais transmissivas do que participativas. Apesar de vários pedagogos, nomeadamente Dewey (2002) e Vasconcelos (1915), defenderem a necessidade de mudança, apelando a uma educação participativa, onde o aluno constrói o saber a partir das suas experiências, continuam-se a perpetuar modelos de ensino centrado no professor. É importante referir que vários foram os autores, nomeadamente, Niza (1996), Oliveira-Formosinho (1998), Ferreira e Sarmiento (2008), Freinet (1998), Bruner (1986), Dewey (2002), Ausubel (1980) e Vygotsky (2001) que, através de modelos de ensino que defendem, e dos movimentos que criaram, influenciaram e sustentaram a nossa prática supervisionada no 1º CEB.

A pedagogia da participação, sendo uma perspectiva socioconstrutivista que defendemos porque, como nos diz Oliveira-Formosinho (2007)

centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-sociais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução no contexto com os actores, porque estes são pensados como activos (pp. 18-19).

Esta pedagogia defende totalmente os interesses da criança de forma a que esta construa o seu próprio conhecimento, dando ênfase às experiências que esta já “traz” consigo para a escola.

Tal como o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) expressa, o aluno tem direito de ser um “actor” activo na construção do seu próprio saber e gerir o decurso de estruturação desse saber. Acrescenta-se no mesmo documento, que

o professor enquanto responsável por todo o processo de ensino deixa de desempenhar o papel de transmissor, passando a assumir o de facilitador e organizador de ambientes ricos, estimulantes, diversificados e propícios à vivência de experiências de aprendizagem integradoras, significativas, diversificadas e globalizadoras (p. 78).

Neste sentido, o professor/educador não pode ser um mero transmissor, mas sim alguém que apele à participação activa da criança de acordo com as necessidades e interesses da criança. A pedagogia da participação tem por base métodos de aprendizagem por descoberta, investigação, cooperação e resolução de problemas. Essas experiências de aprendizagem vão contribuir para a aquisição de conhecimentos em várias áreas curriculares. Evidentemente que o aluno constrói o seu conhecimento se o professor/educador o motivar nesse sentido. De acordo com o que se expressa no currículo Nacional do Ensino Básico (2001) “é importante que os alunos na sua aprendizagem se confrontem com problemas abertos, do seu interesse, face aos quais saibam desenvolver um percurso investigativo” (p. 79). Nas várias áreas curriculares, como por exemplo na Matemática, Língua Portuguesa e no Estudo do Meio o conhecimento pode construir-se a partir da realização de projectos. Através de uma problemática podem estudar-se as diversas áreas curriculares, de forma integrada pois os problemas podem ser abordados de diversas perspectivas e por diferentes ângulos. As crianças adquirem conhecimentos através da comunicação oral, da escrita, das relações afectivas e sociais que estabelecem com os seus parceiros, ou seja, aprendem a trabalhar em equipa, a partilhar saberes, a responder a novas questões e desafios quando interagem. Em suma, as crianças aprendem a saber-fazer, saber-ser e saber-estar através de um conjunto de oportunidades e condições que exigem uma participação activa da criança.

Também o Movimento da Escola Moderna (de ora em diante designado MEM) nos remete para uma visão construtivista porque defende igualmente uma pedagogia de participação activa da criança ao nível do Pré-escolar e do 1º CEB. Neste modelo, o professor convencionou a sua pedagogia na certeza de que as aprendizagens se devem

apoiar nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural, ou seja, deve-se, em cada área de conteúdo, dar importância ao desenvolvimento sociocultural, valorizando as experiências de cada criança no seu meio cultural e local onde pertence (Niza, 1996). O MEM dá uma grande relevância à troca entre os alunos, considerando que é importante planificar e realizar actividades/trabalhos em grande grupo. Este movimento perspectiva a escola como um local de princípios que prepara a criança para a vida democrática, um espaço de reconstrução de valores, de cultura e de conhecimentos. Assim sendo, professores e alunos devem criar um “misto” de condições “para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e valores morais e éticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 1996, p.141). Para o MEM, o processo de ensino-aprendizagem faz-se por descoberta e centra-se no aluno. Os métodos e procedimentos são indissociáveis dos conteúdos a ensinar. Defende-se que o conhecimento se faz segundo três pontos de vista: “do processo de produção para a compreensão”, sendo que o aluno parte do que já sabe; “da intervenção para a comunicação”, que se prende com a experiência da actividade, a vivência da realização e a apresentação de resultados; e “experiência para a didáctica *à posteriori* que se constitui nos momentos de ensino e aperfeiçoamento dos saberes” (Niza, 1996, p. 145).

A teoria deste movimento reflecte claramente a rotina que é vivida no Jardim-de-Infância (de ora em diante designado por JI) no que se refere às actividades. O dia-a-dia no JI contempla o ensino por descoberta nas várias experiências de aprendizagem. O dia começa com o chamado “acolhimento”, onde as crianças se reúnem em círculo no centro da sala, e o educador dá os bons dias e faz o registo das presenças. Seguidamente, estabelece um diálogo com as crianças sobre as experiências vividas em casa e no meio que a circunda com outros agentes socializadores. No decorrer desse diálogo, o educador tenta perceber o que as crianças já sabem sobre o tema a trabalhar, orientando as actividades para dar resposta às necessidades e interesses de cada uma das crianças. O educador recorre a actividades lúdicas, como por exemplo ao teatro e ao jogo, para as motivar. A meio da manhã existe uma pausa (aproximadamente meia hora) para um pequeno lanche para que as crianças explorem as respectivas áreas (leitura, representação, jogos, cozinha, etc.) sobre a orientação do educador. Seguidamente dá-se continuidade à actividade iniciada anteriormente. A preparação para o almoço, que passa pela lavagem das mãos e organização do grupo em fila, surge alguns minutos antes do horário estipulado. Em alguns JI as crianças, no refeitório, ajudam a pôr a mesa, como

forma de desenvolver a autonomia e a cooperação nas actividades de enriquecimento e a formação pessoal. A seguir ao momento de almoço, as crianças vão para o recreio, onde são realizados jogos de movimento e interacção devidamente orientados pelo educador. No restante tempo da tarde, existe a continuação da actividade iniciada no período da manhã ou realiza-se uma nova, recorrendo-se ao trabalho em grupo. Termina-se o dia com um diálogo em grande grupo, onde se faz um balanço do dia e se projectam novas actividades para o dia seguinte. De referir, que alguns dias da semana e/ou mês, os pais ou outros agentes socializadores são convidados a intervir na vida escolar, desenvolvendo actividades relacionadas com os projectos da instituição. As interacções entre a criança e o conjunto de elementos que integram o meio envolvente constituem a base de toda a aprendizagem. Neste sentido, acreditamos que:

a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. O educador, ao dar conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre as crianças e adultos (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.45).

A relação que o educador estabelece com a família de cada uma das crianças possibilita a troca de informações sobre as actividades que esta desenvolve no JI e em casa. Os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos. Têm o direito de conhecer, escolher, contribuir e participar na vida escolar e o dever de responder às solicitações e necessidades da criança.

Nas práticas implementadas pelos educadores, existem, ainda, as saídas para o exterior, de forma a promover experiências de aprendizagem *com* e *sobre* o meio envolvente. No final da semana existe um momento de reflexão e avaliação sobre o que esteve bem e menos bem, proporcionando assim momentos de mudança para as seguintes intervenções.

O Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (2006) aponta também para a valorização do ensino por descoberta, através de questões investigativas e resolução de problemas. Dá-se igual importância ao conhecimento que a criança já adquiriu em outros momentos de ensino e no seu quotidiano. As interacções que se estabelecem entre criança/criança, criança/adulto e adulto/criança são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Valoriza-se também o trabalho em equipa de forma a fomentar a partilha de saberes e de cooperação. Embora consideremos que não existem receitas para se fazer

desta ou daquela forma, a verdade é que tanto professores como educadores (grande parte) realiza, no início da aula, uma motivação lúdica para introduzir uma nova temática, como forma de despertar o interesse e a atenção da criança para as actividades. As crianças do 1º CEB têm igualmente momentos de recreio a meio da manhã e da tarde.

Ao longo do estágio que realizámos no 1º CEB tentámos recorrer à pedagogia da participação da criança, proporcionando-lhe tempo, espaço e materiais para que esta pudesse construir o seu conhecimento através da descoberta. Para além dos autores já referidos que influenciaram a nossa prática, sustentámo-nos, ainda, nas teorias de Bruner (1986), Ausubel (1980) e Vygotsky (2001) pedagogos construtivistas, pois consideramos que estas ideias pedagógicas revelam características próprias que permitem ao professor criar estratégias pedagógicas para que os alunos desenvolvam experiências de aprendizagem e, por sua vez, ampliem competências específicas.

Vygotsky (2001) acentua que o desenvolvimento cognitivo do aluno acontece em interacção com o meio, relevando a importância da aprendizagem colaborativa. As disposições das crianças para aprender dependem dos seus saberes anteriores sobre o tema. Este autor defende ainda a constituição de grupos heterogéneos para que as crianças mais novas se desenvolvam em interacção com as mais velhas e se tornem mais capazes. Esta forma de perspectivar os grupos está presente na educação Pré-escolar, visto que numa mesma sala podem existir crianças dos 3 aos 6 anos, tendo como finalidade a entajuda e o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. No 1º CEB também as turmas se encontram constituídas por grupos de diferentes idades, conhecimentos e maturidade. Muitos professores optam por formar grupos de trabalho, valorizando a heterogeneidade das crianças com a intencionalidade de possibilitar partilha e entajuda. Ao longo do estágio fomos nos apercebendo que, em muitos momentos, a entajuda acontecia espontaneamente, outras vezes, nós próprias constituíamos grupos de trabalho e mudanças de lugar para que as crianças com mais dificuldades na concretização de determinadas tarefas e para que tivessem o apoio dos colegas.

Para Ausubel (1980) só existe verdadeira aprendizagem se esta for significativa. Para este pedagogo construtivista, os conhecimentos que a criança possui acerca de um determinado conteúdo são importantes para a realização de novas aprendizagens (conhecimentos integradores). Cabe ao professor identificar os conhecimentos prévios da criança e explorar os conteúdos ou conceitos de acordo com essas experiências já adquiridas. Ausubel (1980) identifica quatro tipos de aprendizagem:

- **Significativa por recepção:** o aprendiz recebe conhecimentos e consegue relacioná-los com os conhecimentos da estrutura cognitiva que já possui;
- **Significativa por descoberta:** o aluno chega ao conhecimento por si só e consegue relacioná-lo com os conhecimentos anteriormente adquiridos;
- **Mecânica por recepção:** o educando recebe conhecimentos e não consegue relacioná-los com os conhecimentos que possui na estrutura cognitiva, e
- **Mecânica por descoberta:** o aluno chega ao conhecimento por si só e não consegue relacioná-lo com os conhecimentos anteriormente adquiridos.

Considera o autor que novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas, na medida em que os conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na construção do indivíduo, constituindo-se os conhecimentos prévios da criança como ponto de ancoragem aos novos conceitos e ideias. É necessário e fundamental que o aluno progrida nas suas aprendizagens uma vez que o grau de dificuldade vai sendo cada vez maior. É, ainda, importante que o professor utilize os conhecimentos já adquiridos pelo aluno de forma a incitá-lo a relacionar o novo conhecimento com o anterior, através de exemplificações.

Fazemos, ainda, referência à teoria de Bruner (1986), uma vez que o seu principal pressuposto é que a aprendizagem se faz por descoberta, ou seja, o aluno constrói o seu próprio conhecimento. Todo o processo psicológico desenvolve-se passando por representações (activa, icónica e simbólica). Estas representações sucedem-se gradualmente. O professor em contexto sala de aula poderá dinamizar actividades de forma a proporcionar aos alunos o material adequado para que eles manipulem, experimentem e façam as suas descobertas (encontrem a resposta ao problema). Cabe ao professor orientar, podendo utilizar reforços positivos e estimular para a concretização das tarefas propostas. Desta forma, o conhecimento adquire-se por descoberta de forma gradual.

A teoria de Bruner foi a que esteve mais implícita nas nossas intervenções, visto que as actividades que escolhemos para trabalhar os conteúdos ao longo do estágio foram desenvolvidos, quase na sua totalidade, proporcionando aprendizagens por descoberta. Neste sentido, assumimos um papel de mediadora, pois o aluno construía por si as respostas para as questões levantadas, através de pesquisas, ensino experimental, imagens, textos, artigos, livros, revistas, jornais e no contacto com meio ambiente. Pelo facto de termos realizado o estágio com um grupo entre os seis e os sete anos, tornou-se necessário apresentar conteúdos pouco extensos, de maneira a que estes fossem facilmente compreendidos. Tentámos sempre relacionar os conteúdos a abordar com as vivências das

crianças, porque estamos conscientes que, desta forma, fomentámos uma maior vontade em aprender coisas novas. Aplicámos um pouco de todas as teorias estudadas, ou seja, mobilizámos alguns conhecimentos que fomos adquirindo, com as leituras efectuadas, para a nossa intervenção.

Independentemente da metodologia que se utiliza, no nosso ponto de vista, a motivação que se apresenta inicialmente para trabalhar os conteúdos é um processo determinante para suscitar interesse pela actividade que conduz ao desenvolvimento de competências. A motivação é um dos melhores meios de ensino/aprendizagem que sustenta uma actividade, atribuindo-lhe um dado sentido. Consideramos que nem sempre é fácil despertar o interesse da criança quando esta não está predisposta para algo. A motivação quando possui a “força” necessária para “prender” a atenção da criança quebra as barreiras de resistência que dificultam a aprendizagem.

2.1. Desenvolvimento da prática profissional

Quando se pensa em planificação pensa-se em planos de aula. Então, pode levantar-se uma primeira interrogação: para que servem os planos? Para nós, um plano é, primordialmente, uma atitude. Todos nós fazemos planos em relação à nossa vida. O que é que precisamos de comprar? Onde e como vamos passar as nossas férias? Como vamos mobilar a nossa casa? Fazemos planos porque queremos aproveitar melhor o nosso tempo ou o nosso dinheiro, queremos dar rumo às nossas actividades. É essa, também, a razão que justifica que os educadores/professores façam planos: planificam para dar um rumo às suas actividades pedagógicas e gerir eficazmente o seu tempo de interacção com os alunos. Uma vez elaborados, os planos transformam-se em instrumentos que podem ser utilizados, ou não, consoante as circunstâncias reais em que decorre o ensino. Tal como acontece na vida também aqui o educador/professor deve estar preparado para se desprender dos planos ou alterá-los se algum factor, não previsível no momento da sua elaboração, assim o exigir.

Como fazer uma planificação? Será outra das interrogações que se coloca aos profissionais de ensino. Segundo Tavares (1985) a “planificação é uma actividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares” (p. 158). Existem vários tipos de planificações. Uma planificação pode assumir determinadas

estratégias para determinado conteúdo. As estratégias seleccionadas e implementadas por um determinado educador/professor perante o mesmo conteúdo, podem não ser as mesmas que outro profissional de ensino selecciona. No entanto existem qualidades substanciais de uma boa planificação que passam por: coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza (Tavares, 1985).

Vasconcelos (1997), num estudo efectuado no Jardim-de-Infância de Figueirinha com uma Educadora, refere a importância da planificação ser pensada e negociada com as crianças pois,

planificar em conjunto confere aos vários acontecimentos da sala de actividades (...) um sentido de continuidade e de unidade. Através da planificação com o grupo, feito em torno da Mesa Grande, a Ana [Educadora] convida as crianças a ser, com ela, participantes e condutores do processo. Ao planificar com as crianças, a Ana vai tomando notas para mais tarde todos poderem saber o que ficou decidido. Os instrumentos de trabalho podem ajudar (...) a planificar com as crianças e ela vê-os evoluir à medida que vão mudando as exigências do grupo (p. 156).

Podemos, então, referir que devemos fazer uma planificação que inclua todas as áreas e domínios do saber que supostamente devemos seguir. Mas será que damos a importância necessária à Formação Pessoal e Social? Infelizmente, pensamos que os profissionais valorizam algumas áreas curriculares (Matemática, Língua Portuguesa) em detrimento de outras. Regem-se, ainda, pela quantidade dos conteúdos que transmitem e não pelas práticas de cidadania que tentam preconizar. Muitas vezes questionamo-nos sobre o que será melhor e mais importante para a criança, se a noção de número ou a sua aplicabilidade no quotidiano. Por exemplo: é importante que a criança obtenha a noção de número 2 ou que saiba que se for o segundo do comboio não poderá passar à frente do primeiro? No mesmo estudo, Vasconcelos (1997) refere que as crianças

para se sentirem bem (...) há coisas explícitas e implícitas que precisam de aprender. É que tudo o que acontecer ao redor da Mesa Grande, um estilo, uma maneira de ser, (um ethos) é algo ali criado que se estende a outras dimensões da vida da sala de actividades. Estas são algumas das competências alargadas que as crianças precisam de desenvolver: o sentido da auto-estima (um sentido do domínio); o sentido da presença dos Outros; e o sentido da empatia (p.166).

A planificação é uma estrutura, não uma obrigação, pois em contexto sala de aula podem surgir situações não previstas que necessitam de ser trabalhadas. Não devemos manter-nos rigidamente ligados a ela, pois esta pode-se tornar um andaime negativo. No entanto é importante porque na sua falta podemos não saber como agir. A planificação

mostra-se de verdadeira e extrema importância, como forma de reflectir sobre a nossa actuação, desenhando caminhos por onde podemos seguir.

No início de um novo ano, surgem algumas dificuldades e dúvidas, relativamente à forma como vamos realizar as nossas intervenções e como vamos ser acolhidos por toda a comunidade educativa. Confessamos que também nos sentimos constrangidas, quando fizemos a primeira planificação para o 1º CEB porque a nossa formação inicial é no Pré-escolar e nunca tínhamos planificado aulas e intervenções para este nível de ensino. Consideramos que a adaptação nem sempre é fácil e para que esta seja harmoniosa sentimos que é necessário haver um fio condutor. As orientações e explicações sobre os aspectos mais importantes como, por exemplo, sobre os tempos, os espaços e as dinâmicas da escola são fundamentais num processo de integração. Por isso consideramos imprescindível a fase de observação. É nessa fase inicial que se pode conhecer o grupo de alunos, o aluno individualmente, a professora cooperante e os seus métodos de ensino. Apesar de termos consciência que estávamos a “penetrar” num mundo que não nos era totalmente familiar, consideramos que a nossa adaptação ao grupo foi fácil. Fomos bem acolhidas e a professora cooperante colocou-nos à vontade para participar nas aulas. Pelo que nos foi dado a observar, durante o período que permanecemos na escola para a realização do estágio pedagógico, constatámos que a professora cooperante utilizava métodos muito dinâmicos e lúdicos para a motivação do grupo, o que ajudou muito a perceber como poderíamos realizar as nossas intervenções.

A gestão do tempo e a disposição da sala é muito diferente do Pré-escolar. No 1º CEB é muito mais rígido e, parece-nos que se exercesse uma maior autoridade sobre as crianças. O momento de observação tornou-se crucial para perceber as capacidades do grupo e as suas necessidades e dificuldades, nomeadamente de cada criança. Este conhecimento sobre as crianças que fomos construindo permitiu-nos poder planificar de acordo com as suas necessidades e interesses. O plano de aula sendo o ponto de “união” entre a programação e a realidade da turma, permitiu-nos contemplar as capacidades, habilidades e conhecimentos que as crianças já possuíam para a aquisição de novos saberes. Segundo Arends (1995) a planificação quer seja na educação ou em qualquer outra actuação melhora em muito os resultados que se pretendem. O ensino apoiado num plano de aula resulta melhor do que o ensino apoiado em actividades e acontecimentos improvisados. Torna-se, assim essencial para o educador/professor a planificação sustentada no projecto curricular, mas com liberdade para conduzir e gerir a sua aula de forma flexível.

Quando se planifica, tem de ser ter em conta uma sequência e alguns critérios. As estratégias, a motivação, o material e a avaliação, devem ser pensados em função do grupo turma. Este processo é muito diferente do ensino Pré-escolar. Ocorre-nos referir que o nosso pensamento se centrou, em muitos momentos, no Pré-escolar. No 1º CEB o acto de planificar é mais complexo, pois as competências a desenvolver pelas crianças, expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) e os conteúdos divididos por blocos temáticos, anos de escolaridade e áreas disciplinares e não disciplinares, contemplados no Programa do Ensino Básico, são tópicos a considerar, enquanto que no Pré-escolar existem apenas, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). O manual escolar é para os professores outro instrumento de apoio para a planificação, de forma a orientar os conteúdos programáticos a trabalhar.

No que se refere à avaliação, recorremos, particularmente, à observação directa, onde observámos os comportamentos, desempenho e participação das crianças nas actividades. Efectuámos registos através de algumas notas de campo, fotografias e grelhas de observação, sendo que as fichas de trabalho também foram um instrumento de avaliação.

Concluindo, no início do estágio foi difícil planificar, mas essa dificuldade foi-se colmatando no decorrer do 1º período.

Capítulo II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - Consciência Fonológica

1.1. A importância da Leitura

A leitura podendo ser considerada um acto capaz de suscitar prazer, encantamento e envolvimento a quem a pratica justifica por si só, a criação de hábitos de leitura. Sabemos que é também importante pelas finalidades a que se dirige (Silva, 2000). Quando exercitada sistematicamente somos conscientes da multiplicidade de repercussões positivas que dela advém. O acto de ler, não sendo mecânico, porque se considera uma operação que envolve a pessoa na sua totalidade (inteligência, vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente) assume-se numa das mais importantes actividades humanas, influenciador do processo de maturidade, tornando-se um factor de liberdade interior daquele que lê (Sobrino, 1994).

Logo desde o nascimento, as crianças vão adquirindo diferentes formas de comunicação, com o objectivo de se relacionarem com o mundo. A leitura alimenta e fortalece com a prática, dando a possibilidade de um enriquecimento individual constante, visto que ela é uma das actividades que melhor contribui para o desenvolvimento dos diferentes aspectos da personalidade. Desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, orienta a reflexão e cultiva a inteligência, enriquece o vocabulário e como consequência o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita. A leitura facilita o conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas fomentando atitudes de respeito e solidariedade (Sobrino, 1994).

Segundo Moats, aprender a falar é como aprender a correr e aprender a ler ou a escrever, é como aprender a tocar piano, ou seja, aprender a ler é uma competência que se desenvolve com o treino e aprender a correr é uma competência que se desenvolve naturalmente (cit. por Cruz (2007),

A leitura assume, como refere Silva (2000), “logo ao nível da sobrevivência do quotidiano, uma relevância inquestionável” (p.24). A diversidade de contextos que apelam à comunicação “exige que saibamos ler, aprendamos a ler, ganhemos hábitos e competências de leitura” (p.25) pois a realização pessoal, a intervenção com os outros, a integração na sociedade e participação nos destinos do mundo dependem destes factores.

Assim sendo, há, pois, a necessidade do professor desenvolver na criança competências que o conduzam a “realizar com eficácia uma tripla viagem: viagem aos diferentes lugares de leitura (biblioteca, mediateca, livraria); viagem pelos objectos a ler (capítulos, índices, prefácios; notas sobre o livro...); viagem pela prática pessoal do sujeito que lê (avaliar as suas estratégias de leitura; os seus comportamentos; as suas capacidades para descobrir outros percursos de leitura)” (Pereira, 2003, p.28).

Se é verdade que ler nos permite exercitar o entendimento, argumentar com persuasão pontos de vista, reflectir sobre ideias, interagir com os outros, ampliar a percepção, então devemos criar oportunidades de leitura desde muito cedo às crianças, para que estas aprendam a ler a vida de uma forma mais consciente e fundamentada.

Sabe-se que a leitura é “um acto essencialmente cognitivo, envolvendo, simultaneamente, compreensão e raciocínio” (Lopes, 2009, p. 84). Assim, torna-se fundamental que o professor, para que a criança aprenda a ler, implemente actividades que permitam o desenvolvimento da consciência metalinguística e a compreensão das relações entre a linguagem oral e escrita.

1.2. A leitura: como e quando surge?

Tomando por referência o paradoxo de Sobrino (1994) quando refere que a criança “lê antes de ler”, ocorrem-nos imagens de crianças muito pequenas, com idades que supostamente frequentam o jardim-de-infância, a folhear com prazer as páginas de um livro, criando ao mesmo tempo discursos orais, como de leitura se tratasse. Através destas constatações será que podemos afirmar que a criança, mesmo antes de ir à escola, já sabe ler?

As Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar (1997) expressam que o desenvolvimento de competências leitoras no Jardim de Infância se efectiva através do contacto que a criança estabelece com diferentes suportes de leitura. O papel do mediador/educador é de extrema importância para seleccionar, organizar e gerir estratégias conducentes à apropriação da leitura. Julgamos que as dinâmicas que se implementam no JI em torno da leitura e do livro permitem à criança vislumbrar modelos de leitores comprometidos que se tornam para ela, referências. As actividades desenvolvidas em contexto sala de aula através do livro para a (re)construção de narrativas ou para o desenvolvimento de projectos integradores promovem na criança o “desenvolvimento da

linguagem, a aquisição do vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão” (Mata, 2008, p.72). A criança, em idade de JI, quando pega num livro para presentear amigos ou familiares com as suas leituras é porque ela sabe que este contém mensagens que não descodificava através do olhar. A criança constrói discursos orais através do que conhece e sabe sobre as coisas, lê porque vê o adulto ler. Tal como nos diz Sobrino (1994) a criança antes de saber ler já vivenciou uma enorme variedade de experiências.

As “conversas” que a mãe estabelece com ela enquanto está na sua barriga e as histórias que os pais ou avós lhes lêem ou contam depois do nascimento, antes de adormecerem, são incentivos importantes e fundamentais para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Estes gestos de pegar num livro e ler, sem saber ler, aparentemente ingénua revela que a criança é um ser competente (Oliveira-Formosinho, 2007).

À medida que a criança vai crescendo, vai alargando o seu conhecimento enciclopédico (Azevedo, 2007), a palavra torna-se um meio facilitador de conhecimento, de transmissão dos afectos e de desenvolvimento humano. As actividades de aprendizagem da leitura, quer as que se realizam na escola ou em casa são importantes e fundamentais para o desenvolvimento da linguagem da criança, por isso deve haver um trabalho interactivo entre professores/educadores e os pais (Sobrino, 1994).

Proporcionar à criança a leitura de imagens é uma forma de praticar a leitura. Se colocarmos à disposição desta, um conjunto de imagens, de modo a que consiga realizar uma sequência lógica de acontecimentos, ao mesmo tempo que capta a orientação espacial da esquerda para a direita (convenção) está a contribuir para formar leitores.

Os contos/histórias são importantes nesta aprendizagem. É neste contacto com as histórias que a criança aprende novas palavras, retém informação contida nelas, sejam elas transmitidas oralmente ou através da leitura de livros. Mas, de tudo isto, o mais importante é o modo como se motiva a criança e as estratégias que se utilizam para captar a sua atenção (Sobrino, 1994).

1.3. A leitura no ensino básico com um tempo físico e um espaço psíquico

O processo de aprendizagem da leitura da criança, nas suas contínuas etapas, baseia-se nas teorias psicológicas mais generalizadas bem como na experiência que cada um possui. Chall, estipula etapas na caracterização do desenvolvimento da capacidade de

leitura: Pré-leitura (0-6 anos); Leitura inicial ou descodificação (6-7 anos); Confirmação, fluência (7-8 anos); Ler para aprender, aprender algo novo (8-14 anos); Assumir pontos de vida múltiplos (14-16 anos); Construir/reconstruir uma visão mundial (a partir dos 16 anos) (cit. por Castanho, 2005). Considera Castanho (2005) que nem todos os alunos com a mesma idade se encontram na mesma etapa de desenvolvimento. Essas etapas dependem do nível de desenvolvimento psíquico, afectivo e intelectual do aluno, bem como do nível de conhecimentos que possui sobre a leitura. Sobrino (1994) refere que “existem crianças que se apaixonam pela leitura e ultrapassam depressa essas etapas, traçando um caminho pessoal enquanto leitores” (p. 49). No entanto, enquanto profissionais de ensino, também nos deparamos com crianças que sentem dificuldade na construção de hábitos e mobilização de técnicas de leitura. Estas muitas vezes são incentivadas a ler livros mais simples do que aqueles que seriam os que correspondem aos seus interesses e à sua idade, constituindo-se este facto um motivo de não interesse pela leitura (Sobrino, 1994).

Falemos, então, das idades da leitura para as crianças do Ensino Básico, começando pela faixa etária dos 6 anos aos 7 anos, pelo facto de serem as idades dos participantes do nosso estudo. As crianças com estas idades encontram-se a frequentar o 1º CEB e nesse contexto descobrem o princípio alfabético, fazendo corresponder os sons da fala aos grafemas que formam palavras e frases e reflectem sobre o sistema de símbolos (descodificação). Depois praticam e aperfeiçoam sistematicamente competências de leitura. Como afirma Sobrino (1994), nestas idades, a criança possui um pensamento intuitivo, pré-lógico, começando a dominar a leitura. Admite que este facto é de extrema importância para o seu desenvolvimento intelectual. Sobrino (1994) defende também que a relação da criança com o livro é de animismo, ou seja, o que ela lê ganha vida. Esta, retém a informação contida nos livros como se de uma experiência de vida se tratasse porque adquiriu a capacidade de ler textos curtos. As ilustrações dos livros são extremamente importantes uma vez que permitem à criança associar o que “lê” ao seu pensamento e interpretar e descodificar a mensagem a que o texto remete.

Durante esta etapa, confirmação e fluência, que situamos na faixa etária dos 7 anos aos 8 anos, ocorrem significativos progressos psicológicos e conseguem-se grandes avanços na aprendizagem da leitura. É necessário que os docentes estejam conscientes que cada criança tem o seu ritmo próprio. As alterações intelectuais são progressivas, por tal, possíveis de ocorrer em idades diferentes (Castanho, 2005).

Situamos, ainda, as crianças do 1º CEB, nomeadamente aquelas que frequentam o 3º e 4º ano de escolaridade, na quarta etapa, ou seja, na idade do aprender algo de novo

(Castanho, 2005). Nestas idades, dos 8 anos aos 10 anos, a criança vai ficando mais autónoma. Para além da família, a criança convive com outros grupos como, por exemplo com os elementos do grupo/turma e o grupo de amigos. Segundo Sobrino (1994) a criança passa a manifestar maior preocupação com o mundo exterior, começando a questionar-se sobre as coisas e a procurar respostas, evidenciando-se, desta forma, o desejo do saber. A criança nesta etapa domina mecanismos de leitura, revelando interesse pelo conhecimento e desafios de toda a natureza.

É importante que os pais leiam histórias aos seus filhos, podendo igualmente propor jogos que ajudem a desenvolver a atenção que é um elemento fundamental e facilitador da aprendizagem da leitura. Devem, ainda, organizar o quotidiano em função da criança de modo a que lhe possibilite momentos para a leitura, em espaços próprios, como por exemplo a biblioteca pública, livrarias ou até mesmo um espaço em casa para esse mesmo efeito (Sobrino, 1994).

A partir destas idades, os livros de consulta, principalmente de temas relacionados com a Natureza, começam a ganhar grande interesse.

1.4. Métodos, Aprendizagem e Leitura

A maioria das crianças que inicia o primeiro ano do 1º CEB progride na aprendizagem da leitura através dos métodos de instrução ou ensino da leitura. Sabe-se que existe uma grande variedade de técnicas e estratégias a utilizar no ensino da leitura, mas, se realizarmos uma análise rigorosa sobre o conceito de método, percebemos que existem duas posições antinómicas, que são os métodos sintéticos ou fónicos e os métodos globais ou analíticos (Cruz, 2007).

De um modo simples, podemos referir que ambos os métodos procuram fazer com que se perceba, que entre a linguagem escrita e os sons da linguagem falada, existe uma consonância, sendo que a diferença é que enquanto os métodos sintéticos iniciam pelo estudo dos signos e sons elementares, os métodos globais partem das palavras ou frases completas (Cruz, 2007). Por outras palavras, enquanto os métodos fónicos se encaminham para as regras que nos possibilitam relacionar as letras aos sons, os métodos globais guiam-se para os processos que nos permitem extrair significado da linguagem escrita.

Falemos então das características fundamentais de cada um deles.

1.4.1. Método Fônico ou Sintético

O objectivo dos métodos sintéticos ou fônicos é que as crianças percebam o princípio alfabético, estabelecendo relações sistemáticas entre as letras e os sons. Aprendem-se as letras, constroem-se sílabas, palavras e frases. Este método baseia-se no ensino do código alfabético, isto porque o alfabeto é um código. Esse código “tem um sistema de regras que serve para traduzir sons falados (fonemas) em símbolos impressos (letras ou grafemas). No sentido mais básico, alfabetizar é compreender as regras usadas no código” (Oliveira, 2004, p.115).

Começa-se com as unidades sub-léxicais (letras ou sílabas), os elementos mais simples para se chegar às estruturas mais complexas (palavras, frases e textos), ou seja, começa-se pelo estudo das letras (grafemas) e dos sons (fonemas) (Viana, 2002). Este método respeita a seguinte sequência:

- 1 - Estudo analítico de vogais e consoantes;
- 2 - Combinação de letras para formar sílabas;
- 3 - Identificação de palavras formadas através das sílabas aprendidas;
- 4 - Leitura oral de pequenas frases que são formadas a partir da relação das palavras entre si, bem como o seu significado.

Os métodos sintéticos ou fônicos implicam uma evolução do simples para o complexo e composto. Contudo, na prática é difícil definir onde acaba uma etapa e começa outra. André citado por Cruz (2007) detalha um pouco mais este processo, referindo “que as etapas seguidas pelos métodos sintéticos são, genericamente, as seguintes:

- Estudo das vogais, que se inicia com a apresentação de uma imagem cujo nome comece pela vogal que se pretende ensinar;
- Apresentação do fonema que lhe corresponde;
- Apresentação do grafema que lhe corresponde;
- Associação das vogais entre si para formar os primeiros ditongos, bem como algumas palavras;
- Apresentação das consoantes, uma de cada vez, começando pelas de traçado mais simples e com sonoridade idêntica;
- Associação de consoantes e vogais para formar as primeiras sílabas;
- Formação de palavras através da associação das sílabas;
- O alfabeto surge após a apresentação de todas as vogais e consoantes e é memorizado e copiado muitas vezes;

- Treino da descodificação através da realização de leituras frequentes e repetidas (Cruz, 2007 p.142)

O método Jean Qui Rit, sendo um método utilizado pelos professores do 1º CEB, classificámo-lo como método auxiliar ao método sintético, uma vez que a base de aprendizagem é a letra. Este, método utilizado na aprendizagem da leitura, recorre aos sentidos visuais, auditivos, tácteis, articulando-se em dois momentos: preparação através de exercícios de mímica e ritmo; e introdução da letra a partir de uma breve história e pelo gesto que lhe está associado (Bellenger, 1979). Trata-se, portanto de um método de leitura fonomímica, ou seja, serve-se da linguagem gestual. As vogais e consoantes são ensinadas e trabalhadas com as crianças através de gestos, seguindo, obviamente, uma sequência lógica do próprio método (Lemaire e Marlier, 2009).

Tal como nos dizem Lemaire e Marlier (2009) este método é de extrema importância para o desenvolvimento sensorial. Envolve os sentidos e os movimentos, como forma de aprendizagem espontânea. As crianças ao entrarem para a escola têm uma maturidade a desenvolver, por tal, devem educar-se os sentidos.

A criança que chega à escola tem uma enorme riqueza interior e o nosso trabalho, enquanto professores, é utilizar essa riqueza, de forma a comprometê-la com novas aprendizagens. Sendo o gesto uma forma de comunicação utilizado frequentemente pela criança, poderá constituir-se como um meio educativo. O método Jean Qui Rit ao associar gestos a letras-sons permite que a criança memorize a representação ortográfica da letra e os sons que lhe estão associados. Aos meios tradicionais do ensino que são a memória visual e auditiva, o método Jean Qui Rit junta a actividade do gesto, constituindo-se como uma terceira memória: a memória motora ou gestual.

O primeiro ano de escolaridade é importante para a aquisição de hábitos de trabalho. É um ano fundamental em que se aprende a ler, a escrever, se desperta o gosto pela leitura e onde se adquirem as bases para a construção e desenvolvimento de uma cultura geral. Se a criança aprender a ler com segurança, facilmente ela gostará de ler e lerá mais e melhor.

1.4.2. Método Global ou Analítico

Os métodos globais ou analíticos começam pela frase ou palavra e terminam com as sílabas e as letras, partindo assim das estruturas mais complexas (palavras e frases) e depois da análise sucessiva, chegam aos grafemas e aos fonemas sons e letras (Viana, 2002). Este método parte da relação das palavras entre si, bem como do seu significado.

Podemos resumir, da seguinte maneira, os passos deste método:

- Percepção global da palavra e sua representação gráfica;
- Leitura da palavra;
- Decomposição da palavra em sílaba;
- Formação de novas palavras através da combinação de sílabas já conhecidas;
- Agrupamento das palavras em frases e orações.

Ao contrário dos métodos fónicos, os métodos globais implicam uma organização que vai das estruturas complexas para estruturas simples, de acordo com a seguinte lógica: preparação das aquisições globais, exploração do material adquirido e análise de leituras novas. André citado por Cruz (2007) sugere que as etapas seguidas pelos métodos globais são genericamente as seguintes:

- Apresentação de uma imagem ou gravura sugestiva;
- Verbalização ou conversa sobre a gravura, realçando aspectos como as acções representadas e os nomes dos intervenientes principais;
- Apresentação das palavras no quadro ou de tiras de cartolina para legendar as gravuras, as quais são afixadas em local bem visível. Nesta etapa faz-se a divisão das palavras em sílabas, primeiro oralmente e posteriormente por escrito;
- Decomposição das sílabas nos seus fonemas (oral) e nos seus grafemas (escrito);
- Associação dos fonemas e dos grafemas apreendidos para formar diferentes sílabas;
- Associação de sílabas para formar novas palavras (Cruz, 2007, p.147).

Resumindo, este método suporta-se nos princípios do interesse da globalização e da percepção visual. De uma maneira simples, tudo começa com a leitura de um texto por parte do professor e que depois serve de base para identificação progressiva das palavras que o constituem, ou seja, parte-se da frase, passa-se para as palavras e termina-se com a análise e síntese das palavras.

1.4.3 – Uma questão de Método para Aprender a Ler

Após termos analisado as duas posições díspares sobre formas de ensinar a ler, questionamo-nos: qual será o melhor método que permitirá obter resultados mais eficazes? Somos conscientes que a resposta a esta questão não é linear, pois a aprendizagem da leitura exige a intervenção de processos linguísticos, cognitivos, motivacionais e afectivos (Viana, 2007).

A. Morais, (1997) defende que o conhecimento lexical é importante para se aceder com maior facilidade à vertente escrita da língua, isto porque a criança consegue facilmente encontrar a forma fonológica de uma palavra quando esta possui conhecimento sobre ela. Neste sentido, é necessário que a criança conheça que as letras representam os sons da fala, fundamentais para a descodificar na escrita. Para aprender a ler, a criança tem que perceber que as frases são compostas por palavras e que estas se dividem em sílabas e as sílabas em fonemas.

Assim sendo, parece-nos que os métodos globais, por compreenderem competências de análise, seriam os que melhor se adaptariam ao ensino da leitura. No entanto, sugestionadas por Viana (2007) percebemos que este método (tal como o sintético) poderá proporcionar oportunidades para que a criança desenvolva competências de análise da linguagem oral, de forma a que esta perceba o seu funcionamento na vertente escrita. Pois, no português, o isolamento do fonema também é necessário, porque se trata de uma língua de escrita alfabética, mas torna-se fundamental que a criança perceba que as letras assumem diferentes valores, dependendo do lugar que ocupam na palavra e da letra que a antecede ou que surge a seguir.

Percebemos, através desta reflexão que todos os métodos são válidos desde que se explore em “simultâneo, os sons que podem ser transcritos por uma determinada letra ou grafema, de modo a, desde o início, levar a criança a descentrar-se, a ser analista de linguagem” (Viana, 2007, p. 53). Assim sendo, antes e durante a aprendizagem da leitura e da escrita a criança deve desenvolver a consciência fonológica.

2. O que é a consciência fonológica?

Antes que possamos ter qualquer compreensão do princípio alfabético, é importante entender que os sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala.

Entende-se por consciência fonológica a capacidade de percepção dos segmentos da palavra, sendo esta capacidade metalinguística, um conhecimento metafonológico, que é apresentado através da possibilidade de focalizar a atenção nos segmentos sonoros da fala e de os identificar e/ou manipular. Essa capacidade evoluiu duma actividade inconsciente e desprovida de intenção, para uma reflexão intencional dirigida, sendo a intencionalidade a sua característica principal (Ferreira et al, 2004).

Sim-Sim (1998) define este conceito diferenciando a habilidade de manipular os elementos sonoros das palavras orais e a actividade de falar. A consciência fonológica refere-se ao conhecimento que possibilita a análise de forma consciente das unidades de som de uma língua específica, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa mesma língua. A actividade de falar e de ouvir falar remete para a capacidade de, involuntariamente, prestar atenção ao significado do enunciado. A consciência fonológica implica a habilidade de, deliberadamente, nos centrarmos nos sons da fala.

Por vezes, esta expressão é utilizada para designar diferentes níveis de conhecimento, por isso é importante saber do que falamos quando nos referimos à consciência fonológica. Gombert referido por Viana (2002) alerta-nos para a distinção que se deve efectuar entre comportamentos epifonológicos e consciência fonológica. Os comportamentos epifonológicos referem-se, segundo o autor, a comportamentos que revelam a discriminação precoce de sons, patente desde muito cedo na produção linguística das crianças, mas que ocorrem de forma intuitiva, não consciente e, por isso, não controlada. Enquanto que, consciência fonológica refere-se à capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de forma voluntária e controlada (Viana, 2002).

Outros autores, tais como Silva, Martins e Almeida (2001) realçam a diferenciação entre as expressões “consciência fonológica” e “consciência fonética”. A primeira remete-se para a análise das palavras nos seus segmentos orais que é possível efectuar, comportando a noção de sequência e organização. A segunda, sendo a capacidade que o sujeito tem para descobrir na palavra uma sequência de fones (realização acústica de um som da fala) ou de fonemas (unidade linguística abstracta), necessita de uma instrução formal em leitura num sistema alfabético (Hernandez-Valle e Jiménez, 2001). O conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala está subjacente a este conceito. A consciência fonológica inclui a consciência não apenas dos fonemas, mas também de unidades maiores, como as sílabas e a palavra.

Importa também referir que a consciência metalinguística, muitas vezes confundida com consciência fonológica, é muito mais abrangente que esta, porque se refere à capacidade de manusear e reflectir sobre a estrutura da língua falada. O conhecimento metalinguístico exige o reconhecimento de actividades de leitura e escrita, o entendimento das funções da linguagem e a consciência das características específicas e aspectos estruturais da linguagem escrita. A consciência metalinguística inclui variados níveis, tais como: consciência fonológica; consciência de palavra; consciência sintáctica e consciência discursiva (Jiménez e Artiles, 1991).

Perante os conceitos que apresentamos e de acordo com Mattingly podemos concluir que, a consciência fonológica se refere ao conhecimento que cada indivíduo possui sobre os sons da própria língua (cit. por Viana, 2002). Acrescentando Freitas, Alves e Costa (2007) que, este conceito diz respeito à aptidão para identificar, fragmentar e manusear de forma intencional as unidades que constituem a linguagem oral. Gombert sustenta também que a tomada de consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons, influência a aprendizagem da leitura e da escrita (cit. por Viana, 2002). Este autor propõe que aprender a ler exige necessariamente que o aluno estabeleça relações entre formas escritas e orais das palavras e nelas encontre regularidades ortográficas e regularidades fonológicas (Viana, 2002).

2.1. Consciência Fonológica: que implicações no desenvolvimento da leitura e da escrita?

Nos últimos tempos têm surgido várias investigações (Freitas 1997, Lima 2008 e 2009) com o desígnio de determinar a natureza da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Sim-Sim (1998) e Veloso (2003) realizaram trabalhos no âmbito do Português e mostraram que as crianças portuguesas, como as de outras nacionalidades apresentam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonética à entrada da escola. Ainda que a capacidade de manipular explicitamente os sons da fala pareça determinar em grande medida o processo de aprendizagem da leitura, admite-se também que esta contribui para o desenvolvimento da consciência dos sons da fala.

Alguns autores (Lima, 2008, 2009; Sim-Sim 2004; Viana, 2007), concordam que existe uma estreita ligação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da

escrita. No entanto surgem algumas interrogações ao se querer identificar o sentido dessa relação. Silva (1997) questiona-se se será o desenvolvimento da consciência fonológica que influencia a aprendizagem da leitura ou se será que a consciência fonológica, enquanto competência de reprodução consciente das unidades fonéticas uma consequência da aprendizagem da escrita e da leitura?

Partindo da questão formulada por Silva (1997) parece-nos que poderá existir falta de consenso em relação à forma como a consciência fonológica poderá ser operacionalizada. No entanto, encontramos trabalhos de investigação que pretendem mostrar que realmente a leitura é uma condição indispensável para o desenvolvimento da consciência fonológica, nomeadamente os estudos efectuados por Silva (2002, 2003), Castanho (2005) e Silva et al (2001). Silva (1997) defende que a capacidade de explicitação consciente das unidades da fala resulta da aptidão para manusear as unidades fonéticas, prevendo um treino que leve os sujeitos a centrarem-se nessas unidades segmentais (fonemas e sílabas). Refere a mesma autora que normalmente, este treino acontece em simultâneo com a aprendizagem da escrita e da leitura num sistema alfabético, sendo que esta se torna o principal passo para o desenvolvimento da consciência fonológica (Silva, 1997).

De acordo com os autores Morais, Cary, Alegria e Bertelson citados por Silva (1997) que incrementaram um estudo com o objectivo de verificar o desempenho de adultos alfabetizados e não alfabetizados, em tarefas de subtracção e adição de fonemas os adultos não alfabetizados apresentam mais dificuldade na execução das provas do que os adultos alfabetizados (Silva, 1997). Conclui-se, no mesmo estudo, que as práticas de leitura são fundamentais no desenvolvimento da consciência fonológica (Silva, 1997). Também os estudos realizados por Read, Zhang, Nie e Ding ao compararem os resultados de provas de adição e subtracção aplicadas a dois grupos de sujeitos chineses, em que o 1º grupo conhecia apenas a escrita ideográfica tradicional chinesa e o 2º grupo sabia ler num sistema de escrita alfabética (pinyin), comprovaram que a instrução num código alfabético tem mais efeito para o desenvolvimento da representação das unidades fonéticas (Silva, 1997).

No que respeita a estudos realizados ao nível do pré-escolar, referente à questão das implicações (consequência/causa) da consciência fonológica, no desenvolvimento da leitura e da escrita, podemos mencionar estudos de alguns autores tais como: Fox e Routh referidos por Viana (2002) e Coutinho et al (2003).

Coutinho et al (2003) efectuaram um estudo com 32 crianças de 5 anos. Estas foram submetidas a um teste de manipulação que exigia da criança a detecção de uma

unidade fonológica que era partilhada por um par de palavras. Após a análise dos dados obtidos no teste procedeu-se à formação de dois grupos (experimental e de controlo). O programa implementado com o grupo experimental incluía jogos que envolviam a capacidade de manipular unidades fonológicas: identificar e detectar sílabas e fonemas, detecção do intruso e produção de rimas. O programa do grupo de controlo incluía jogos de vocabulário (canções, histórias e dramatizações) com o intuito de trabalhar o aspecto semântico do discurso. No final todas as crianças foram testadas através do mesmo teste aplicado inicialmente. As investigadoras concluíram que as crianças do grupo experimental tiveram melhores resultados. Isto significa que “uma vez iniciadas nos processos para reflectir deliberadamente sobre um determinado tipo de fonemas, as crianças evoluem para um patamar qualitativamente superior no que diz respeito às suas capacidades para processar a estrutura fonémica da fala “ (Coutinho et al, 2003, p. 63).

Relativamente a este estudo não temos dados que nos permitam concluir sobre os seus efeitos na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º CEB, porque as crianças ainda não tinham aprendido a representar a fala pela escrita. Para que esta aprendizagem se efective não basta que a criança compreenda o princípio alfabético, é necessário que aprenda a usar cada uma das “conversões entre fonemas e grafemas” (Coutinho et al, 2003, p. 63).

Neste sentido Sim-Sim (2006) refere que a competência prematura de identificação de rimas e de aliteração é um processo importante no desenvolvimento da estrutura fonológica da língua, trazendo repercussões para mais tarde progredir na aprendizagem da leitura e desenvolver habilidades de contagem das letras de uma palavra.

Os autores Fox e Routh realizaram um estudo com crianças de 6 anos de idade, submetendo-as a tarefas de segmentação fonémica. O grupo foi dividido em dois: um grupo de crianças que já sabia segmentar e outro que não sabia segmentar. Este último grupo, foi dividido em três subgrupos: o 1º foi treinado em tarefas de identificação dos fonemas iniciais e finais de palavras com três fonemas; ao 2º foi-lhe concedido um treino mais alargado, de forma a que as crianças compreendessem as tarefas de composição e decomposição de palavras monossilábicas diferindo apenas num fonema e o 3º não recebeu nenhuma aprendizagem em particular. Os resultados obtidos neste estudo, revelaram que as crianças que já possuíam experiência nas tarefas de segmentação, aprendem a ler com mais facilidade do que as crianças que não possuíam habilidades de segmentação e que também não receberam treino. Quanto às crianças que só aprenderam a segmentar, não apresentaram resultados superiores no desempenho da leitura em relação aos que tinham

recebido treino. As crianças que aprenderam a manipular os fonemas de forma mais abrangente, adquiriram desempenhos semelhantes às crianças que já segmentavam (Viana 2002). Concluimos, assim, que é importante a utilização de estratégias de ensino que envolvam habilidades de segmentação fonémica para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Em resumo, Sim-Sim (2006) diz que “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” (p. 74).

2.2. Níveis da consciência fonológica

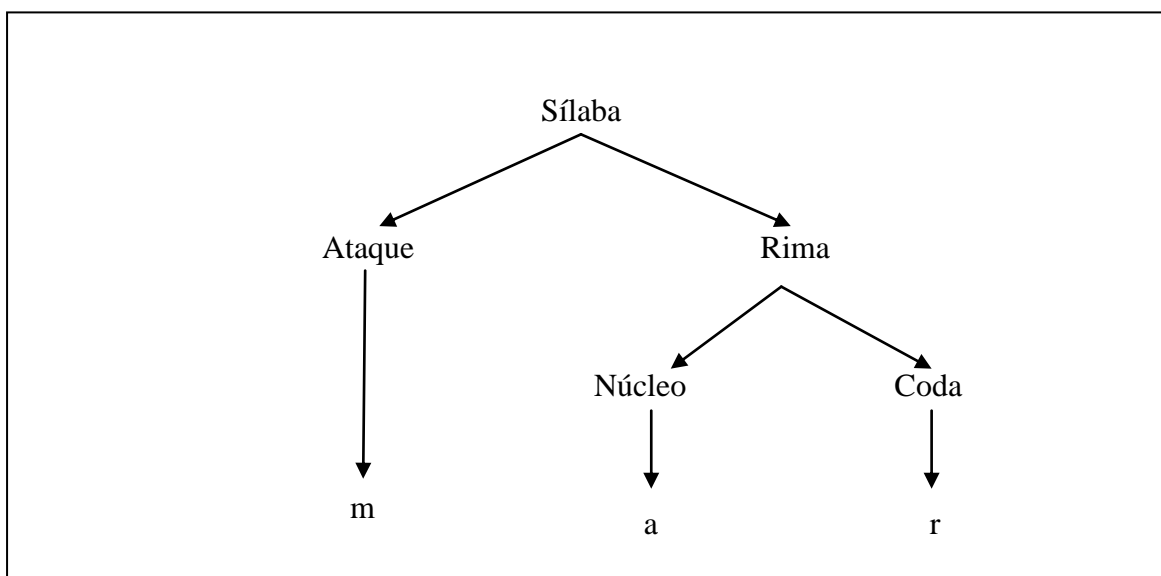
Reconhecer e assumir a relevância do desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pequenas, implica que tenhamos de conhecer formas de analisar as palavras nos seus segmentos orais. Esta análise, segundo Freitas (1997), Sim-Sim (2006) e Lima (2008 e 2009), expressa-se em três níveis de crescente complexidade que compreendem diferentes operações cognitivas. Estes níveis são: o das sílabas, o das unidades intra-silábicas e o fonémico.

As unidades silábicas que compõem as palavras são a forma mais simples de analisar a palavra. As unidades silábicas são sequências curtas de segmentos, podendo ser o resultado da articulação que existe entre consoante (uma ou mais) com uma vogal ou ditongos que poderá ser seguida ou não de uma consoante. A criança revela consciência silábica quando consegue isolar as sílabas que formam as palavras (Silva, 2003). A consciência intra-silábica, ou seja a análise das palavras, através da identificação dos componentes das sílabas remetem para a habilidade de controlo dos sons que integram as sílabas, ou seja para a capacidade de isolar os sons dentro de uma sílaba. Podemos, ainda, perspectivar a análise das palavras através da sua segmentação em unidades mínimas. Quando a criança consegue isolar os sons da fala revela consciência fonémica.

Ao tentarmos clarificar os conceitos que se referem aos elementos que formam a sílaba quanto à posição que ocupam, ou seja, quando queremos saber sobre a estrutura interna da sílaba percebemos que esta é formada por elementos estruturais, que se designam por constituintes silábicos, sendo eles: ataque, rima, núcleo e coda. Estes constituem-se em formas múltiplas, em função dos modelos de estrutura silábica que os completam (Lima, 2008, 2009). Freitas e Santos (2001) no “modelo ataque – rima definem

a sílaba como uma estrutura hierarquicamente organizada em constituintes silábicos que apresentam, no máximo duas posições internas” (p.23). Sendo, que são elementos caracterizadores básicos deste modelo: a ramificação da sílaba em ataque (A) e rima (R) e a ramificação da rima em núcleo (Nu) e coda (Cd).

Portanto, os elementos que compõem a sílaba obedecem, a uma distribuição não aleatória, organizando-se segundo o esquema:



Esquema 1 – Constituição silábica (Freitas, 2001, p.16)

Os constituintes da sílaba podem estar preenchidos, ou não, por segmentos e podem ser ramificados ou não. O Ataque é “a primeira parte da sílaba a que precede a rima e consiste tipicamente em todas as consoantes que precedem a vogal” (Lima, 2009, p. 79), podendo este encontrar-se vazio (Sim-Sim, 2007).

Existem três tipos de Ataque: Ataque simples (ex. **pó**); Ataque vazio (ex: - é); e Ataque ramificado (ex: **pra**-to). A ramificação do Ataque origina os designados grupos consonânticos.

A Rima constitui a totalidade da sílaba, excepto o Ataque. Esta incorpora o núcleo e a coda. A Rima é não ramificada, se não tiver coda. No caso de ter, esta, será ramificada. O núcleo é “a parte mais proeminente da sílaba [é] frequentemente uma vogal ou um ditongo (vogal e semivogal)” (Lima, 2009, p. 80). Existem dois tipos de núcleo: núcleo não ramificado (ex: **pó**); e núcleo ramificado (ex: **pai**) (Sim-Sim, 2007). Na Língua Portuguesa os núcleos silábicos são sempre vogais. A Coda é “a parte da sílaba que se segue ao núcleo e que contém as consoantes de final de sílabas” (Lima, 2009, p. 80).

Tal como a consciência intra-silábica, a consciência fonémica progride de forma mais lenta que a silábica, visto 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 mais pequenas e contínuas (Silva, 2003).

A capacidade de analisar de forma intencional a fala em fonemas está profundamente relacionada com a aprendizagem da leitura no sistema alfabético (Morais, J., 1997). No nosso sistema alfabético de escrita, os fonemas são representados por letras ou grafemas. Uma vez que o nosso sistema de escrita não é completamente transparente, a correspondência entre os fonemas e os grafemas nem sempre é de um para um. Isto é, nem sempre a um mesmo fonema corresponde o mesmo grafema e vice-versa. Também as vogais (14 no sistema português) e semi-vogais (4) são sons complexos apresentando uma natureza dinâmica com vários níveis de dificuldade na sua caracterização. O número de vogais possíveis é identificado através da capacidade de discriminação do ouvido humano. Freitas, Alves e Costa (2007) apresentam-nos um quadro síntese que contextualiza a presença deste número de vogais e semi-vogais no sistema português.

Quadro 1 – Inventário de vogais e semi-vogais do português

9 Vogais orais		
Vogal em <i>pá</i> [pá]	Vogal em <i>pé</i> [pé]	Vogal em <i>pó</i> [pó]
Vogal em <i>dá</i> [dɐ]	Vogal em <i>dê</i> [dé]	Vogal em <i>dór</i> [dór]
Vogal em <i>dê</i> [dɛ]	Vogal em <i>tí</i> [ti]	Vogal em <i>du</i> [du]
5 Vogais nasais		
Vogal em <i>ã</i> [sé]	Vogal em <i>lente</i> [létɛ]	Vogal em <i>som</i> [só]
	Vogal em <i>pintou</i> [pító]	Vogal em <i>um</i> [ũ]
2 Semivogais orais		
semivogal em <i>sai</i> [sáj]	semivogal em <i>pau</i> [páw]	
2 Semivogais nasais		
semivogal em <i>põe</i> [pó̃]	semivogal em <i>põe</i> [pé̃w]	

Percebe-se, pela leitura do quadro, que as vogais e as semi-vogais se caracterizam em função das propriedades específicas que se prendem com o lugar que ocupam na palavra, com os movimentos orais e com o comportamento das cordas vocais quando se articulam.

2.3. Avaliação de consciência fonológica

A avaliação da consciência fonológica é defendida por Sim-Sim (2006) contemplando processos que apelam à: *reconstrução* - que requer a capacidade para reunir numa sucessão de fonemas percebidos como unidades isoladas; *segmentação* - que pressupõe a análise e divisão em unidades menores de uma palavra escutada; *identificação* - que detecta os sons análogos e a capacidade de prestar atenção aos sons similares; e *manipulação* - que exige a competência de explicitação e controlo das unidades fonológicas. Podendo, todos estes processos verificar-se nos três níveis fonológicos (silábico, intra-silábico e fonémico). De salientar que se verifica uma gradação do ponto de vista da complexidade da tarefa envolvida.

Neste sentido, pode-se, segundo Silva (2003) perspectivar metodologicamente as principais tarefas para a avaliação da consciência fonológica da seguinte forma:

- 1) Tarefas de contagem – é pedido ao aluno que faça tantos batimentos (mesa, palmas, ...) quanto ao número de sílabas ou de fonemas que uma determinada palavra contém.
- 2) Tarefas de classificação – é solicitado ao aluno que agrupe palavras, seguindo um critério silábico ou fonético (exemplo: procurar palavras que começam pelo mesmo som).
- 3) Tarefa de segmentação – pede-se ao aluno que enuncie separadamente cada sílaba ou fonema que formam uma dada palavra.
- 4) Tarefa de recomposição – o educador/professor enuncia isoladamente todas as sílabas ou fonemas de um vocábulo e pede ao aluno que os junte de forma a descobrir a palavra em causa.
- 5) Tarefas de manipulação - solicita-se ao aluno que suprima ou adicione uma sílaba ou fonema a uma palavra ou então que modifique a sua ordem, atendendo a um determinado critério.

Devido à diversidade entre as várias tarefas de avaliação fonológica, Adams (1998) propõe uma classificação, com cinco categorias distintas, tendo como base o seu grau de complexidade:

- 1º nível* – tarefas de identificação de algumas sequências sonoras nas palavras (rimas e lengalengas infantis);
- 2º nível* – identificação de rimas ou sons iniciais em diversas palavras;

3º nível – actividades que implicam divisão de sílabas nos seus vários segmentos ou identificação de um dado fonema;

4º nível – tarefas que exigem a segmentação de palavras nos seus constituintes fonéticos;

5º nível – actividades que obriguem a manipulação das unidades fonéticas no âmbito das palavras.

Outra questão colocada é saber que meios ou condutas existem para avaliar a consciência fonológica, no contexto português. Surge, então o contributo do autor Albuquerque (2003) com três recursos: *os testes, os subtestes e as provas*. Nos *testes* destaca-se a Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002). Esta é organizada por seis subprovas que envolvem diferentes níveis de dificuldade, considerando a natureza heterogénea desta capacidade. As subprovas abarcam três tipos de tarefas: classificação, manipulação e segmentação. Cada uma destas tarefas é avaliada em dois níveis: silábico e fonético. As provas apresentam-se individualmente, recorrendo a cartões em que o objectivo é auxiliar as crianças na execução das várias tarefas propostas (Silva, 2003). No âmbito dos *subtestes*, salientamos dois instrumentos de avaliação: 1- Bateria de Avaliação de Comportamentos Iniciais de Leitura; e 2 - Bateria de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2004). No que diz respeito ao primeiro instrumento, o seu objectivo principal é avaliar o nível de conhecimento das crianças acerca da leitura, antes da sua aprendizagem formal. Este instrumento de avaliação é destinado a crianças do pré-escolar (5/6 anos) e também ao 1º ano de escolaridade. No que diz respeito ao segundo instrumento, este é constituído por seis subtestes (definição verbal, segmentação e reconstrução segmental, nomeação, completamento de frases e reflexão morfo-sintáctica) (Sim-Sim, 2004).

Relativamente às *provas*, também no contexto internacional, encontramos diversos exemplos de estudos realizados com o propósito de avaliar o nível de conhecimentos da criança sobre a leitura, como exemplo temos as provas de inversão de dois ou três fonemas e o teste de detecção do intruso (Bradley e Bryant, 1987). Cary e Verhaege (2001), organizaram as provas de inversão de dois ou três fonemas da seguinte forma: Selecção de palavras usadas com frequência na sala de aula constituídas por 2 fonemas cada (14 palavras) e 3 fonemas (24 palavras). Das palavras seleccionadas uma serve como exemplo por parte do professor, 3 são utilizadas como exercício de treino, 10 (inversão de 2 fonemas) e 20 (inversão de 3 fonemas) para testar o aluno (Cary e Verhaege, 2001). O teste de detecção do intruso consiste na apresentação de séries de quatro palavras em cada uma delas, sendo que 3 partilham o fonema inicial. O aluno para a realização deste teste tem

que escutar as quatro palavras, repeti-las e descobrir qual delas começa de maneira diferente das outras. A aplicação deste teste é individual e dura cerca de 15 minutos para cada aluno e a posição do intruso altera, ou seja, vai-se mudando a ordem da palavra que contém o fonema inicial (Bradley e Bryant, 1987).

3. Diálogos da Continuidade: pontes e pontos de vista entre as Orientações Curriculares e Competências no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um dos principais desafios que se colocam às crianças no 1º CEB e também ao educador/professor, no que respeita à selecção de métodos e técnicas de sucesso. Tal como nos diz Sim-Sim (2001, p.51) “a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicação sistematizada por parte de quem ensina”, ou seja, é um processo contínuo.

Na opinião de Zorzi, as relações que existem entre a oralidade e a escrita, podem ser discutidas tanto do ponto de vista da escrita para a oralidade como da oralidade para a escrita. Nas fases iniciais do ensino da escrita, esta assume grande preponderância na oralidade. Com a prática, a escrita vai-se tornando mais independente da oralidade, adquirindo as suas próprias características. Como modelo de língua padrão pode produzir modificações na própria oralidade (Pereira e Azevedo, 2005). Deste modo, atinge-se outro nível, como se se tratasse de um processo inverso, convertendo-se a escrita como “apoio” para a oralidade. Logo, se a consciência fonológica facilita a aprendizagem da língua escrita, a aquisição desta beneficia, igualmente, o desenvolvimento da consciência fonológica. Como vimos, na opinião de Pereira e Azevedo (2005), a oralidade e a escrita estão interligadas e acrescentam ainda, que o desenvolvimento da consciência fonológica facilita a aprendizagem de ambas.

No que se refere a pontes e pontos de vista entre o Pré-escolar e o 1º CEB, podemos referir que a literatura infantil pode constituir-se como um meio para desenvolver o prazer, o gosto e a vontade de ler e também para o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, é importante proporcionar um plano de acção para colmatar as dificuldades das crianças na aprendizagem da leitura.

Ao realizarmos uma breve análise entre o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) e as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar (1997), constatamos que o

desenvolvimento da consciência fonológica não está evidenciado de forma objectiva, clara e directa em ambos os documentos. No entanto, os documentos expressam objectivos operacionais para o 1º CEB na área curricular de Língua Portuguesa e para o Pré-escolar na Área de Expressão e Comunicação, nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, recorrendo às lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, cantares, leitura e construção de histórias, apelando também para a realização de jogos de literatura oral, com o intuito de reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes. No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral, esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem através de actividades que se poderão realizar a partir dos recursos referidos anteriormente. No que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita, pode-se partir do processo emergente de aprendizagem da escrita, ou seja, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito, vão ficando cada vez mais próximas desse mesmo código (Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar, 1997).

Relativamente ao 1º CEB, os novos programas do ensino do português evidenciam de uma forma clara a importância do desenvolvimento da consciência fonológica neste nível de ensino. Por esta razão e talvez pelo desconhecimento por parte do professorado relativamente ao tema, foi criada uma “brochura” pela Direcção – Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular, intitulado “O conhecimento da língua; Desenvolver a consciência fonológica”, que contempla directamente esta temática, consciencializando-os para a implementação de actividades neste domínio, referindo, ainda, estratégias e procedimentos práticos para a concretização em contexto sala de aula.

Concluindo, é necessário reconhecer que as competências nos dois níveis de ensino, não se ensinam, mas que se constroem, criando-se condições para o seu desenvolvimento.

Capítulo III - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Problemática em estudo

Somos conscientes que, “existe um considerável número de crianças que desde a entrada para o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico evidencia dificuldades no domínio da linguagem oral, quer nos seus aspectos fonológicos quer na quantidade e variedade do léxico mental” (J. Lopes, 2001, p.39).

No nosso percurso, ao longo do estágio, pudemos comprovar a existência de algumas dificuldades ao nível da leitura com crianças do 1º CEB, nomeadamente numa turma de 1º ano. Neste sentido, pensámos desenvolver um projecto de investigação acção cuja intencionalidade foi a de colmatar ou minimizar essas dificuldades. Pretendeu-se, também, estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, projectando actividades que envolvessem as crianças na produção oral e escrita de palavras e pequenos textos. Consideramos que estas aprendizagens se constituem fundamentais para a aquisição de conhecimento, também, nas diferentes áreas curriculares. Assim, pretendemos desenvolver, não só a consciência fonológica, mas também a criatividade e aumentar o gosto pela leitura e escrita, recorrendo para tal, à literatura para a infância. Neste sentido, este projecto determina logo à partida uma questão primordial:

- Será que o desenvolvimento da consciência fonológica poderá influenciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

2. Objectivos de estudo

Através de um conjunto de actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo, pretendeu-se fomentar a competência metalinguística das crianças, ampliando os níveis de sensibilidade fonológica e fonética, bem como desenvolver a consciência do impresso, criando condições para uma aprendizagem adequada da leitura e da escrita.

3. Opções metodológicas

Na formação inicial as potencialidades da investigação-acção residem no facto de se envolver directamente o futuro professor num processo de questionamento sistemático da prática. Isto porque a investigação-acção se integra na prática do quotidiano dos professores. Integra-se porque combina o processo investigativo com a prática de ensino, resultando, em consequência, uma melhor compreensão do foco de interesse do professor, bem como mudanças no seu pensamento e na natureza do seu discurso, encorajando-o a assumir uma postura reflexiva face à sua profissão. Relativamente ao aspecto reflexivo Zeichner refere-nos que “todos os professores, de certa forma, são reflexivos sobre o seu trabalho” (cit. por Moreira, 2001,p: 59).

A investigação-acção é uma metodologia particularmente prática que pode ser aplicada, regendo-se pela necessidade de resolver um ou vários problemas reais. A investigação-acção torna-se um grande contributo na prática educativa, pois leva a uma participação mais activa do professor/educador, activando mecanismos de mudança perante os problemas que surgem ao longo da sua profissão.

Baseadas em Cohen e Manion (1990) e Descombe (1999) apresentamos algumas das principais características da metodologia de investigação-acção:

Prática – O seu objectivo é lidar com problemas reais, procurando diagnosticar um problema num contexto específico e solucioná-lo nesse mesmo contexto. A mudança é vista como parte integrante da investigação.

Colaboradora – Os professores trabalham em conjunto com os investigadores. Os professores são os principais intervenientes no processo de investigação, sendo a sua participação activa.

Cíclica – A investigação envolve um conjunto de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte.

Auto-avaliativa – As modificações são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspectiva de flexibilidade e adaptabilidade.

No caso específico do nosso projecto, salientamos as suas características prática e colaboradora. O tempo dispendido no seu desenvolvimento não nos permitiu a cíclica e a auto-avaliativa.

Percebemos que a investigação-acção, enquanto geradora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o

ensino, porque coloca em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. O professor, ao questionar-se sobre os contextos/ambientes de aprendizagem e sobre as suas práticas, numa lógica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a efectuar a recolha e produção de informação válida para alicerçar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, tornando o seu acto educativo mais completo e mais rigoroso. Ao partilhar informação com os colegas e com os alunos, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem, o professor pode encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade do contexto onde trabalha (Sanches, 2005).

4. Participantes do Estudo

O presente projecto desenvolveu-se numa escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Bragança.

A turma onde realizámos o estágio pedagógico era constituída por 18 crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade. As suas idades estavam compreendidas entre 6 e 7 anos, sendo que sete eram rapazes e, onze, raparigas.

5. Instrumentos de recolha de dados

A investigação-acção contempla não só uma reflexão sobre as práticas dos professores, mas também faz uso de técnicas de investigação no sentido de sustentar e organizar a reflexão que delas resulta (Descombe, 1999). É por esta razão que Winter (1996) refere a necessidade de se ser rigoroso e metódico na recolha de evidências. Isto implica o uso de técnicas, que Winter (1996) clarifica:

- a) Manter um diário de impressões subjectivas, descrições dos encontros mantidos e das lições aprendidas;
- b) Recolher documentos relativos a uma determinada situação;
- c) Usar questionários de formato aberto ou fechado;
- d) Entrevistar os colegas ou outros;
- e) Efectuar gravações áudio ou vídeo de entrevistas ou encontros;
- f) Registrar por escrito encontros ou entrevistas com outros participantes.

De entre as várias possibilidades, em termos de instrumentos, para a nossa investigação, recorreremos à observação participante, às notas de campo e aos registos fotográficos. Inicialmente começamos por uma revisão bibliográfica que se constituiu num suporte para a construção dos instrumentos de recolha de dados e que funcionou como ajuda à compreensão das directrizes e fundamentos do estudo.

A **observação participante** pode ser definida “como uma técnica de observação directa, em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador” (Estrela, 1986, p. 36). Esta observação participante permite uma observação directa dos factos tal como eles acontecem no campo de acção.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a **fotografia** “está intimamente ligada à investigação qualitativa. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183). Para nós foram peculiarmente úteis para explicar e analisar o resultado das actividades propostas às crianças em contexto sala de aula. A fotografia pode ainda, ser do tipo produzida pelo investigador, em que este, regista as imagens/trabalhos produzidos pelos seus alunos em momentos de trabalho. Este registo fotográfico, segundo Bogdan e Biklen (1994)

é um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir. As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades (p. 189).

No que diz respeito às **notas de campo**, foram utilizadas como forma de registo de informações, de acontecimentos, de acções e registo de dados no decurso da acção. Tal como as definem Bogdan e Biklen (1994) “as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos” (p. 150 e 151). Esta técnica serviu também para reflectir sobre as interacções das crianças sobre os elementos do contexto e sobre a evolução das aprendizagens. Aplicámos, ainda, um Teste de Avaliação da Fonologia Infantil (Lima, 2008) como diagnóstico e a Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002) que explicitamos nos procedimentos.

O último momento da investigação-acção foi a **avaliação** dos resultados.

Antes de se proceder à avaliação propriamente dita, há ainda um conjunto de momentos que antecedem a avaliação, pois os dados recolhidos na fase da intervenção carecem de organização, até porque esta facilitará a sua apresentação no relatório escrito.

Lessard-Hébert et al (1994) entendem a organização como uma etapa na qual se vai classificar, codificar, e provavelmente, seleccionar os dados. É necessário reagrupar os dados da forma mais clara possível, a fim de facilitar a análise, sendo que só depois destes passos é que se avaliam os resultados.

6. Procedimentos

No primeiro contacto que tivemos com a turma de 1º ano do Ensino Básico (aulas de observação e cooperação) percebemos que o grupo estava a iniciar o seu desenvolvimento ao nível da escrita, identificação e conhecimento de letras e junção das primeiras letras. Sentimos que essas crianças precisavam de desenvolver competências no domínio da oralidade, no sentido de promover o sucesso no desempenho de tarefas relacionadas com a escrita e a leitura. Posto isto, decidimos que trabalhar a consciência fonológica seria uma mais-valia para as crianças e um tema pertinente para o desenvolvimento do projecto.

Começámos por realizar um diagnóstico, ou seja, aplicámos um Teste de Avaliação da Fonologia Infantil (Lima, 2008) e para a sua realização utilizámos 5 imagens diferentes (almofada, triciclo, floresta, descalçar e pijama) (*vide* anexo 1). As imagens foram apresentadas de forma individualizada a cada criança. Associadas às imagens estiveram questões de ajuda quando a resposta não foi espontânea, ou seja, quando a criança visualizava a imagem e não possuía uma resposta directa, era conduzida para que pronunciasse a palavra a partir de questões por nós formuladas de acordo com a imagem em questão. Para a realização deste teste recorreremos a um espaço exíguo à sala de aula, de forma a que as outras crianças não ouvissem as respostas dos colegas e que continuassem com as actividades de grupo que estavam a realizar. Para facilitar o controlo do grupo e a análise dos dados optámos por dividir a turma em dois grupos de nove elementos cada. O registo do diagnóstico foi efectuado em grelhas construídas para o efeito onde constavam as imagens, os itens a avaliar e um número atribuído a cada criança como forma de assegurar o anonimato e confidencialidade das mesmas (*vide* anexo 2).

Depois da realização deste teste e de termos detectado as dificuldades das crianças, planificaram-se aulas no sentido de colmatar essas mesmas dificuldades. Realizámos 8 sessões que contemplaram actividades que permitiram desenvolver competências no domínio da oralidade. Para cada uma das sessões delineámos os respectivos objectivos, material de apoio pedagógico, tempo de duração de cada uma delas e estratégias a implementar. Definiram-se, ainda, os meios de avaliação a utilizar para, posteriormente, avaliar se as estratégias se constituíram eficazes para os objectivos definidos.

Realizámos, ainda, uma sessão para avaliar o efeito do trabalho desenvolvido, aplicando uma prova de avaliação final, com supressão de sílabas, rimas e sílabas soltas para formar palavras.

Durante as sessões adaptámos e implementámos o método, Bateria de Provas Fonológicas, para desenvolver a consciência fonológica. Este “inclui várias medidas de consciência fonológica com diferentes níveis de dificuldade, de modo a contemplar a natureza heterogénea desta capacidade” (Silva, 2002, p.6). Utilizámos esta bateria pelo facto de já ter sido utilizada noutros estudos referenciados anteriormente e por considerarmos que utiliza instrumentos fundamentais para desenvolver a capacidade da criança em decifrar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível silábico e fonémico (Silva, 2002).

A bateria de provas fonológicas é constituída por 6 sub-provas: 2 de classificação, 2 de manipulação e 2 de análise, sendo que cada uma é realizada em duas dimensões a do fonema e a da sílaba. No nosso estudo, usamos apenas 1 prova de classificação (classificação da sílaba inicial) e 1 prova de manipulação (supressão da sílaba inicial). Para a realização de cada uma das provas (que se constituíram em actividades), foram produzidos cartões com imagens a cores, alusivas às palavras em estudo, com o intento de diminuir as dificuldades das crianças. Cada cartão constituía um item da sub-prova. Todas as actividades apresentavam 12 itens. Cada actividade continha mais dois itens, servindo como exemplo para as crianças compreenderem o que lhes era pedido na tarefa proposta e, só depois, é que se passava aos itens de avaliação. Por cada resposta correcta era atribuído um ponto, sendo que a cotação de cada prova podia variar entre 0 e 12 pontos.

Nas actividades de classificação foram apresentados 12 cartões com 4 imagens em cada cartão. As crianças tinham que escolher as duas palavras que começavam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema. Estas actividades permitiram desenvolver habilidades para detectar os fonemas ou sílabas iniciais semelhantes em diferentes palavras. Relativamente à estrutura das palavras empregues nesta actividade de classificação, metade dos itens eram

constituídos por dissílabos e a outra metade por trissílabos e em cada item as palavras-alvo e as palavras-contraste possuíam o mesmo número de sílabas.

Nas provas de manipulação, foi pedido à criança que enunciasse o que ficava de cada palavra se lhe retirássemos a sílaba ou o fonema inicial, produzindo uma “não-palavra” na língua portuguesa. Estas actividades proporcionaram à criança a possibilidade de controlar as unidades silábicas e fonémicas. Exigiu que esta realizasse um pequeno estudo sobre a palavra apresentada para, posteriormente, fazer a separação da sílaba ou do fonema inicial.

Por último, foram realizadas as provas de segmentação, onde foi pedido à criança que pronunciasse isoladamente as sílabas ou os fones das palavras apresentadas, nesta prova foram utilizados os mesmos itens que nas provas de classificação e manipulação, no entanto, não foram atribuídos pontos. Esta actividade serviu como uma avaliação não formal da capacidade da criança em realizar a divisão silábica e para exercitar essa habilidade. Para a realização da análise das palavras, pediu-se às crianças que observassem e reflectissem sobre elas. Aproveitaram-se as palavras usadas para realizar outras actividades de manipulação e classificação referidas anteriormente para que as crianças as proferissem isoladamente, por sílabas ou fonemas que as constituíam.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para Erikson (1986) só se pode, com pertinência, falar em *dados* da investigação a partir da altura em que a mente começa a trabalhar o material recolhido. Para este efeito, ou seja, para tratar, apresentar e analisar os dados obtidos, na informação de campo, seguiu-se a tríade de processos que Miles e Huberman (cits. por Lessart-Hérbert et al, 1994) sugerem: a *redução* da informação, a sua *apresentação* e, finalmente, a sua *interpretação*.

Pretendeu-se, então, com este trabalho, realizar um processo de extracção do sentido dos dados recolhidos em relação à comunidade escolar, a fim de se obter um conjunto de informações que permitissem elaborar conclusões credíveis sobre o alvo do estudo.

1. Fase de diagnóstico

Nesta fase propusemo-nos aplicar uma prova de nomeação constituída por cinco imagens para incentivar a criança a produzir palavras para, assim, percebermos algumas das suas dificuldades a nível fonológico. As crianças foram “avaliadas” individualmente através da análise do seu desempenho perante diferentes propostas. Começámos por apresentar à criança imagens correspondentes às palavras que seleccionámos (almofada, descalçar, pijama, triciclo e floresta) com o objectivo de que esta respondesse à questão “o que te sugere esta imagem?”. Sustentadas em Lima (2008) optámos por recorrer a uma prova de nomeação de imagens, numa lógica de fala induzida, porque nos permitiu confrontar a criança com a capacidade de emitir correctamente estruturas fonológicas das palavras e analisar essas produções. Nesta análise contemplámos a forma como a criança articulou os sons de acordo com a sua capacidade de resposta às nossas solicitações. Numa 1ª fase de análise das palavras alvo, pronunciadas pela criança, centrámo-nos no tipo de resposta segundo o estatuto de nomeação adoptado por Lima (2008): resposta dirigida – com ajuda do professor, ou seja, a criança respondeu à questão através de estímulos verbais com a intenção de provocar a produção; e resposta espontânea – sem ajuda do professor. Apresentamos de seguida um quadro síntese que nos mostra o tipo de resposta das crianças

face à questão inicial, na qual se pretendia que identificasse as palavras através da imagem, segundo o estatuto de nomeação.

Quadro 2 – Identificação da palavra através da imagem

Questões	“Imagens”	Grupo A – (9 alunos = 100%)		Grupo B – (9 alunos = 100%)	
		Resposta Espontânea	Resposta Dirigida	Resposta Espontânea	Resposta Dirigida
1 Identificação da palavra através da imagem	a) Almofada	9	0	8	1
	b) Descalçar	4	5	6	3
	c) Pijama	4	5	4	5
	d) Triciclo	4	5	2	7
	e) Floresta	6	3	5	4
Total (soma de todas as respostas de todas as imagens)		27	18	25	20

Como se pode verificar através do quadro anterior, a maior parte das crianças respondeu espontaneamente à questão inicial, ou seja, teve uma resposta directa não obtendo ajuda do professor. Das 45 respostas espontâneas possíveis para cada grupo, registámos 18 respostas dirigidas no grupo A e 20 respostas dirigidas no grupo B. Para o grupo de crianças que necessitou de estratégias verbais para chegar à palavra-alvo, utilizámos algumas expressões como sugestões para evocação facilitadora: Almofada – Onde colocamos a cabeça quando vamos dormir?; Descalçar – Não foi calçar os sapatos, foi a...?; Pijama – O que vestimos quando vamos dormir?; Triciclo – Não é uma mota nem uma bicicleta, é...?; Floresta – É um sítio por onde passa o Capuchinho Vermelho quando vai levar a comida à avozinha (Lima, 2008) (*vide* anexo 2). Percebe-se através do quadro 2 que as crianças tiveram mais dificuldade em ler as imagens “Pijama” e “Triciclo”. No quadro 3 apresentamos a sinopse relativa à contagem de sílabas.

Quadro 3 – Contagem de sílabas

Questões	“Imagens”	Grupo A – (9 alunos = 100%)		Grupo B – (9 alunos = 100%)	
		Com dificuldade	Sem dificuldade	Com dificuldade	Sem dificuldade
2 Contagem de sílabas (consciência silábica)	a) Almofada	0	9	1	8
	b) Descalçar	9	0	8	1
	c) Pijama	0	9	0	9
	d) Triciclo	2	7	1	8
	e) Floresta	0	9	5	4
Total (soma de todas as respostas de todas as imagens)		11	34	15	30

Na análise, sobre a contagem silábica, verificamos que a maioria das crianças do grupo A manifestou possuir conhecimentos que lhe permitiam fazer uma correcta

contagem silábica. Registámos 34 respostas correctas no grupo A e 30 no grupo B, sendo que a dificuldade apenas se verificou num pequeno número de crianças. Houve 26 respostas incorrectas no total dos dois grupos. Das respostas que consideramos correctas, registámos que um número significativo de crianças articulava algumas sílabas da palavra correctamente e outras com desvio. Como se pode verificar através do quadro seguinte:

Quadro 4 – Identificação de sons

Questões	“Imagens”	Grupo A – (9 alunos = 100%)		Grupo B – (9 alunos = 100%)	
		Com dificuldade	Sem dificuldade	Com dificuldade	Sem dificuldade
3 Identificação de sons (consciência intra-silábica e fonémica)	a) Almofada	3 (sons al) a.mo.fa.da	6	5 (sons al – a.mo.fa.da)	4
	b) Descalçar	9 (sons cal e som r) 1- des.cau.ça.re; 8- des.cal.ça.re	0	8 (sons cal) 4-des.cal.ça.re 4-des.cau.ça.re	1
	c) Pijama	1 (pi.xa.ma)	8	3 (pi.xa.ma)	6
	d) Triciclo	2 (sons tri) 1- ti.ci.clo. 1- ti.ci.cu.lo)	7	7 (sons tri) 1- tri.ci.cu.lo 6- ti.ci.clo	2
	e) Floresta	5 (sons fl) fo.res.ta	4	8 (sons fl) 5- fo.lo.res.ta 3-fo.res.ta	1
Total (soma de todas as respostas de todas as imagens)		20	25	31	14

Através da análise às respostas dadas pela criança pretendíamos verificar se esta conseguia articular correctamente os sons das sílabas que formavam as palavras apresentadas através das imagens. Verificou-se que a maioria das crianças do grupo A, conseguiu identificar correctamente os sons das sílabas, enquanto que as do grupo B, manifestaram grandes dificuldades na identificação dos sons de algumas sílabas. Neste grupo houve 31 respostas erradas no total de todos os itens. No entanto, os dois grupos manifestaram o mesmo tipo de dificuldade, ou seja, ambos tiveram dificuldade em pronunciar as sílabas *al*, *cal*, *tri*, *flo* e *ja* das palavras (almofada, descalçar, pijama, triciclo e floresta), correspondentes às imagens. Como se pode verificar através da análise do quadro 3, a palavra “*descalçar*” suscitou dúvidas às crianças, pois todas (9) do grupo A e 8 do grupo B erraram a contagem silábica, devido ao facto de, oralmente, estas considerarem o último som *r* como se de dois sons se tratasse (*re*). Ou seja, a última sílaba “çar” constituída por Ataque (ç) e rima ramificada [núcleo (a) e coda (r)] foi transformada em duas sílabas com rima não ramificada. A criança segmentou a palavra de acordo com a forma como a pronunciava, cometendo erros por excesso de segmentação. Verificámos,

ainda, que houve 5 crianças (1 do grupo A e 4 do grupo B) que, para além das dificuldades sentidas na última sílaba, sentiram-nas também na segunda (*cal*), pois substituíram o som *l* por *u*. Neste caso, verificou-se a troca de um fonema por outro, o número de fonemas na sílaba foi mantido. No grupo B, as crianças manifestaram dificuldade em segmentar a palavra *floresta* em sílabas. A primeira sílaba (*flo*) foi transformada por 5 crianças do grupo B em duas sílabas (*fo* e *lo*) ao acrescentarem uma vogal entre as duas consoantes que formavam o grupo consonântico (*fl*). Verificámos, ainda, que houve 8 crianças (5 do grupo A e 3 do grupo B) que omitiram na primeira sílaba da palavra *floresta* o som *l* do ataque ramificado. Para além das dificuldades encontradas na 1ª sílaba da palavra *floresta*, as crianças encontraram outras na palavra *triciclo*. Nesta houve 8 crianças que omitiram o som *r* (tr – ataque ramificado da 1ª sílaba) e uma destas, pertencente ao grupo A, acrescentou um som à última sílaba o que originou uma identificação de sílabas por excesso. Ainda houve outra criança do grupo B que, nesta palavra, não manifestou dificuldade na identificação dos sons da 1ª sílaba, no entanto não conseguiu contá-las correctamente porque na última sílaba (*clo*) acrescentou o som *u* o que originou duas sílabas (*cu* e *lo*). Também na palavra *almofada*, na 1ª sílaba (*al* – com ataque vazio e rima ramificada) o som *l* (coda) foi omitido por oito crianças. As sílabas que geraram mais erros foram aquelas que eram formadas por ataque ramificado, ou seja, as crianças manifestaram dificuldade na articulação de grupos consonânticos. Nesta análise verificámos que a produção de segmentos em ataque simples não constitui qualquer dificuldade para estas crianças. No entanto, o grau de dificuldade manifestou-se nas sílabas com ataque ramificado e coda ramificada. Depois da análise sobre algumas “destrezas” orais destas crianças quisemos perceber se esta articulação das palavras interferia na escrita das mesmas. No quadro 5 apresentam-se os dados que recolhemos aquando da implementação do teste.

Quadro 5 – Leitura e escrita da palavra

Questões	“Imagens”	Grupo A – (9 alunos = 100%)		Grupo B – (9 alunos = 100%)	
		Com dificuldade	Sem dificuldade	Com dificuldade	Sem dificuldade
4 Leitura e escrita da palavra	a) Almofada	(3) amofada	6	5	4
	b) Descalçar	1-descauçare 8- descauçare	0	4 - descauçare 4- descauçare	1
	c) Pijama	1 (pixama)	8	3 pixama	6
	d) Triciclo	1-ticiclo 1- tisciculo	7	1 - trisciculo 6 - ticiclo	2
	e) Floresta	(5) foresta	4	5 - foloresta 3 - foresta	1
Total (soma de todas as respostas de todas as imagens)		20	25	31	14

Percebe-se, através da análise do quadro, que a escrita das palavras foi um desafio difícil para estas crianças, pois elas escreveram tal como falaram em quase todos os itens.

O facto de terem escrito as palavras da forma como as articulavam oralmente, fez com que não tivessem contado correctamente o número de sílabas e que as tivessem escrito incorrectamente. Esta ocorrência verificou-se nos 2 grupos, num número de crianças mais reduzido no grupo A. As crianças ocultaram os grafemas *r* e *l* das primeiras sílabas das palavras “triciclo” e “floresta” escrevendo “*ticlo*” e “*foresta*”.

Na palavra “*triciclo*” verificou-se, ainda, existir alguma dificuldade na correspondência do fonema *c* ao grafema *c*. Aquando da segmentação da palavra não aferimos esta ocorrência porque na oralidade articularam o som correctamente. Nesta palavra, duas crianças acrescentaram o grafema *u* à última sílaba, não conseguindo identificar o grupo consonântico *cl*. Esta situação verificou-se nos dois grupos, o grupo A com 1 criança e no grupo B também com 1 criança. Na palavra “*floresta*”, na 1ª sílaba houve 5 crianças do grupo A e 8 do grupo B que não conseguiram identificar o fonema *l* e por tal na escrita omitiram o grafema correspondente, escrevendo “*foresta*”. Esta palavra suscitou outras dificuldades na escrita, pois escreveram “*foloresta*”. Através da escrita também percebemos que as crianças confundiram os grafemas *j* por *x*, pois 4 delas (1 do grupo A e 3 do grupo B) escreveram “*pixama*”.


Em suma, verificámos que nas sílabas constituídas por consoante, consoante e vogal (CCV) a maioria das crianças ou omitiram a segunda consoante ou acrescentaram à 1ª consoante uma vogal. Verificámos, ainda, que quando as sílabas eram formadas por consoante, vogal e consoante (CVC), quase todas as crianças acrescentaram uma vogal à última consoante. A substituição entre consoantes e entre consoante/vogal, ocorreu também neste grupo de crianças.

Pela análise, pudemos inferir que, tal como referem Lima (2009) e Sim-Sim (2007) a consciência fonológica influencia a escrita das palavras, sendo que uma implica a outra, ou seja, não havendo uma correcta identificação dos sons que formam a palavra, não haverá uma leitura e uma escrita correctas. Esta análise permitiu-nos perceber que as crianças sentem menos dificuldade na contagem silábica, bem como na articulação de monossílabos. As dificuldades revelaram-se, na sua maioria, nas sílabas formadas por ataque ramificado e rimas ramificadas. Detectadas algumas dificuldades delineámos um plano de acção, com actividades que nos permitissem confrontar a criança com a análise das suas produções contribuindo, desta forma, para o verdadeiro conhecimento sobre a estrutura da língua.

2. Acção educativa

Ensinar uma criança a dominar a estrutura da língua não é tarefa fácil para qualquer professor. Sabemos, neste momento, algumas limitações do grupo de crianças e, por tal, tornou-se necessário implementar actividades que minimizassem essas dificuldades. Seguidamente, apresentamos os planos de acção.

Sessão 1

Objectivos: <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver capacidades de isolar sílabas na palavra e identificar os sons que a constituem.	
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação do álbum narrativo intitulado “O Cuquedo” de Clara Cunha e Paulo Galindro (capa, contracapa, autor, ilustrador e visualização das folhas de guarda);- Leitura da história em PowerPoint,- Exploração da história com as crianças, associando o texto com as imagens;- Exploração dos nomes dos animais pertencentes à história e contagem de sílabas;- Descoberta de outros nomes de animais recorrendo ao jogo 'fala da lesma', ou seja diziam as palavras de uma forma muito lenta, (por exemplo:cccccaaaaammmmmeeeeellllllllllloooooo) para que as crianças tentassem descobrir o que estava sendo dito.- Distribuição de um animal por cada criança para pintar e recortar em duas partes;- Troca de partes de animais entre as crianças;- Atribuição de nomes, aos animais criados, a partir da junção de sílabas das denominações de origem;- Caracterização oral dos animais inventados;- Observação de imagens de animais estranhos (criados a partir da “fusão” de dois ou mais animais diferentes);- Descoberta dos animais que deram origem aos seres invulgares apresentados.
Resultados	

Nesta sessão pretendeu-se, para além de trabalhar o tema “os animais” de Estudo do Meio, identificar sons (fonemas) e letras (grafemas), desenvolvendo a consciência analítica. Iniciámos esta sessão com a identificação e exploração dos nomes dos animais pertencentes à história. Inicialmente, realizámos um jogo “fala da lesma”, que consistia em

soletrar muito lentamente o nome de um animal para que a criança descobrisse de que animal se tratava. Este jogo permitiu à criança tomar consciência do som de cada fonema existente na palavra, para no final chegar ao “todo” da palavra. Posteriormente, foram distribuídos desenhos de animais às crianças para que elas os pintassem e recortassem. Seguidamente procedeu-se à construção de animais inventados através das partes recortadas. Pretendeu-se com este exercício a formação de novas palavras. Os sons das palavras (nomes de animais) foram trabalhados oralmente pelas crianças. Estas utilizaram as primeiras sílabas dos nomes verdadeiros de cada animal e inventaram novos nomes. Através destes jogos (desenho e palavras) as crianças tiveram oportunidade de segmentar palavras em sílabas e estas em fonemas. Os sons (s, c e ç) que eram confundidos por algumas crianças (aquando do teste de diagnóstico) foram trabalhados oralmente. O treino destas destrezas articulatórias foi efectuado através da repetição e imitação de palavras dissilábicas que continham estes fonemas. A criança (re)inventou palavras e seres estranhos que depois analisou. Após a articulação das palavras, as crianças passaram à escrita e não detectámos erros ortográficos, à excepção de uma criança que em vez de “camurso” (junção de camelo e urso) escreveu “camurço”.

Sessão 2

Objectivos:	
- Desenvolver a capacidade de identificar grupos consonânticos nas palavras;	
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de uma história “Palavras de Primavera” do autor Joelle Barnabé-Dauvister; - Diálogo com as crianças sobre a história; - Identificação de palavras-chave da história; - Identificação do número de sílabas das palavras-chave; - Apresentação de um cartaz onde se encontram os grupos consonânticos (br,cr,tr,gr,vr,pr,fr e dr); - Identificação nas palavras analisadas oralmente anteriormente, de forma a que a criança descobrisse as que continham os grupos consonânticos apresentados; - Escrita das palavras no quadro sublinhando-se os grupos consonânticos; - Seguidamente, num saco de pano encontravam-se palavras soltas com grupos consonânticos, em que cada criança tinha que tirar uma à sorte, ler e colocar no cartaz onde estava o grupo consonântico inserido na palavra; - Realização de um jogo “discos com palavras”. Os alunos foram colocados em círculo e pelo chão encontravam-se espalhados discos de papel com palavras; - As crianças andavam à roda ao som de uma música. Quando a professora parava a música, uma das crianças lia a palavra que se encontrava escrita no disco, à sua frente. As outras crianças tinham que identificar o grupo consonântico existente na palavra e, assim, sucessivamente até que todas as crianças tivessem participado;



Com esta actividade pretendeu-se trabalhar os grupos consonânticos br, cr, tr, gr, vr, pr, fr e dr. A criança começou por identificar as palavras-chave da história fazendo mais uma vez referência à identificação das letras – grafemas e ao mesmo tempo que se trabalham os sons – consciência analítica. Pretendeu-se, através do jogo e de uma forma lúdica, que a criança aprendesse a identificar os grupos consonânticos estudados, fazendo referência sempre aos sons existentes em cada grupo, de forma a que conseguisse chegar ao todo da palavra, realizando a tarefa pretendida com clareza.

Tal como nos diz Piaget (1976) o jogo é:

portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação de real à actividade própria, fornecendo a esta e seu alimento necessário e transformando o real em funções das necessidades múltiplas do eu. É, por isso, que os métodos activos de educação das crianças exigem que se lhes proporcione o acesso a material diversificado e estimulante, no sentido de ao jogarem poderem assimilar a realidade exterior (p. 160).


Através do jogo a criança interioriza e aprende os conteúdos propostos com muita mais facilidade.

Pretendeu-se que a criança prestasse atenção aos sons da fala, de forma a que os pudesse reconhecer e analisar nas suas unidades de som, podendo essas unidades serem palavras, sílabas e fonemas (Sim-Sim, 2006). As crianças conseguiram agrupar as palavras consoante o grupo consonântico a que pertenciam. Tentámos desta forma, colmatar os erros mais frequentes que ocorreram aquando da realização do teste de diagnóstico.

Sessão 3

Objectivos:

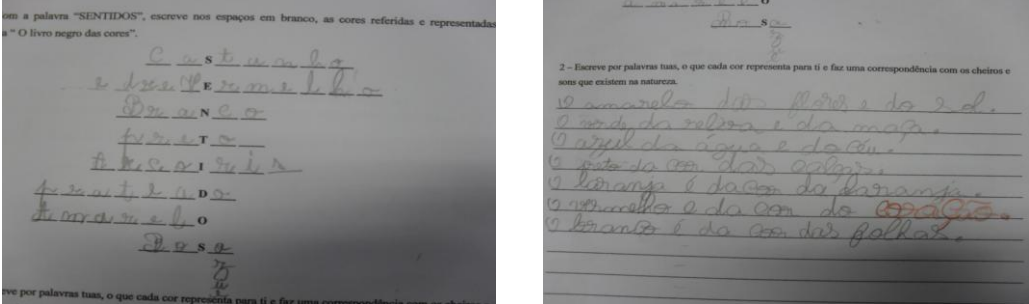
- Desenvolver a capacidade de manipular palavras para construir frases.

Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição de três grupos de trabalho, com 4 a 5 alunos em cada; - Distribuição de folhas de jornal e folhas brancas tamanho A4, nestas foi escrito os nomes de todos os elementos do grupo e a data; - Pediu-se aos alunos de cada grupo que recortassem os títulos que se encontravam no jornal e os colocassem todos juntos no centro da mesa; - Procedeu-se à leitura dos títulos recortados por cada grupo; - Depois de todos terem cortado os títulos, questionaram-se os alunos sobre o que se poderia fazer a partir dessas frases já construídas; - Explicação da tarefa a realizar; - Construção de novas frases usando as letras e/ou palavras dos títulos do jornal; - Orientação do trabalho de cada grupo, ajudando na construção de novas frases; - Colagem das frases na folha distribuída; - Posteriormente essas frases foram copiadas para o caderno de cada aluno; - Leitura das frases por cada grupo para os restantes grupos.
Resultados	

Nesta actividade, depois do recorte dos títulos e a construção de frases, pretendeu-se fazer a contagem e a análise das sílabas de todas as palavras de forma a que a criança identificasse os grafemas e os articulasse oralmente. Também foi nossa intenção levar a criança a perceber a relação que existe entre a escrita e a oralidade e vice-versa. Quisemos, ainda, que a criança percebesse que a linguagem oral e escrita obedece a critérios de organização que lhe atribuem sentido e significado. Nos resultados do plano de acção apresentamos dois exemplos do trabalho realizado por dois grupos. Constatando-se que o objectivo foi atingido. Depois dessa construção frásica, cada grupo transcreveu a frase para os seus cadernos e posteriormente leu-as em voz alta.

Tal como nos dizem Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) é importante fazer perceber às crianças o significado das palavras porque são estas que vão formar frases que por sua vez transmitem os nossos pensamentos. No entanto, o significado da frase depende das palavras que ela contém e da forma como estão ordenadas.

Sessão 4

Objectivos: - Desenvolver a capacidade de discriminar os sons da natureza e das palavras;	
Procedimentos	- Apresentação e exploração da história “O livro negro das cores” de Menena Cottin e Rosana Faría; - Distribuição de uma ficha de trabalho, em que os alunos, a partir da palavra “Sentidos” tinham que construir um acróstico; - Seguidamente, relacionaram as cores com os cheiros e os sons da Natureza, dizendo o que cada cor representa para cada um deles; - Apresentação de uma gravação com os sons da natureza; - Identificação dos sons e sua sequência; - Jogo de palavras a partir de um fonema inicial (a professora dizia um fonema e a criança tinha que dizer uma palavra iniciada por esse fonema); - Leitura de uma frase por cada aluno; - Reflexão em grande grupo sobre o que cada um escreveu;
Resultados	

Partindo da história (O livro negro das cores) trabalharam-se os sons da natureza. Nesta sessão também realizámos jogos de palavras com fonemas iniciais iguais, ou seja, a partir de um som, a criança tinha que descobrir e dizer oralmente palavras com esse mesmo som no início do vocábulo. As crianças realizaram jogos de identificação de sequências de sons. A partir da palavra “Sentidos” e pediu-se às crianças que construíssem acrósticos. Cada um dos fonemas da palavra, constitui-se como ponto de partida para a escrita de palavras que dessem origem a um poema. As crianças construíram os seus acrósticos com enorme entusiasmo. A descoberta e construção de palavras a partir dos grafemas já conhecidos e trabalhados ao longo das sessões, permitiram à criança aplicar os conhecimentos que tinham adquirido. Constatámos através desta actividade que o treino da consciência fonológica estava a produzir os seus efeitos na escrita, pois as crianças para além de não terem manifestado dificuldade em realizar a tarefa não cometeram desvios de supressão, substituição ou acrescento de grafemas nas palavras escritas (Viana 2002).

A produção fonológica implica a articulação de fonemas, a discriminação e compreensão auditiva comprometendo de forma positiva o desenvolvimento de competências no domínio da leitura (Lima, 2009).

Sessão 5

Objectivos:	
- Desenvolver as capacidades de: identificar o som e a sílaba inicial; e distinguir palavras com base no som ou sons iniciais;	
Procedimentos	- Formação de grupos de trabalho (2 grupos com 4 crianças cada e 2 grupos com 5 crianças cada);
	- Explicitação da tarefa a realizar;
	- Distribuição de uma folha de registos por grupo;
	- Apresentação de séries de imagens em power point;
	- Identificação e registo das palavras correspondentes às imagens que começavam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema;
	- Supervisão da actividade.

Nesta sessão recorreremos a provas de classificação. Começámos por apresentar 12 séries, de quatro imagens cada, que representavam duas palavras-alvo e duas palavras-contraste (*vide* anexo 3). Estas imagens foram apresentadas em PowerPoint. As crianças tinham de seleccionar duas palavras que comessem pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema. No quadro que se segue apresentam-se as séries com as palavras-alvo e contraste. De salientar que a criança não teve qualquer contacto visual com a escrita da palavra, apenas com a imagem. O quadro que se apresenta contextualiza o resultado da leitura das imagens.

Quadro 6 – Séries de palavras em estudo sugeridas por imagens

	Nº de série	Palavras – alvo	Palavras - contraste
Imagens	1ª	Agulha – Apito	Enxada – Ouriço
	2ª	Uva – Unha	Asa – Ilha
	3ª	Laranja – Lagarto	Medalha – Pinheiro
	4ª	Bota – Bola	Jarro – Ninho
	5ª	Panela – Palhaço	Girafa – Cenoura
	6ª	Vaso – Vaca	Pipo – Faca
	7ª	Casaco – Cavalo	Martelo - Tesoura
	8ª	Saco – Sapo	Burro – Mota
	9ª	Tomate – Torrada	Janela – Menina
	10ª	Casa – Cama	Sino – Folha
	11ª	Garrafa – Galinha	Pijama – Sapato
	12ª	Rolo – Rosa	Figo – Pato

Esta actividade permitiu verificar a capacidade das crianças para detectar os fonemas ou sílabas iniciais semelhantes em diferentes palavras. A estrutura das palavras seleccionadas era constituída por dissílabos e trissílabos. Portanto, em cada item, as palavras-alvo e as palavras-contraste apresentavam diferentes números de sílabas.

Implementámos a actividade como se de um jogo se tratasse, pois as crianças (em grupo) em cada série de imagens tinham que responder aos desafios propostos (ex: descobre duas palavras que iniciam com o mesmo fonema nesta série de imagens; descobre as palavras que iniciam com a mesma sílaba). Ao longo da supervisão da actividade, percebemos que, num dos grupos, duas crianças tiveram dificuldade em identificar que as palavras “*vaca*” e “*vaso*” começavam pela mesma sílaba, uma vez que a série contemplava a palavra “*faca*”. Verificámos que estas crianças confundiam o fonema *f* com *v*. Também registámos outras dificuldades a nível da identificação de fonemas, isto porque a correspondência entre grafemas e fonemas nem sempre é unívoca por existirem mais sons da fala do que letras para representá-los. Por consequência realizaram-se várias actividades que contemplaram a identificação destes sons que, até ao momento, ainda não eram muito percebidas pela criança.

As respostas das crianças foram assinaladas numa folha de registos previamente distribuída pelos grupos (*vide* anexo 4). No final da actividade anotámos num quadro as respostas dadas por cada grupo, o que nos possibilitou perceber se as crianças ainda continuavam com dificuldades em distinguir palavras com base nos sons iniciais. Optámos por atribuir pontuações (0 a 12) às respostas de cada grupo (*vide* anexo 5). Estas pontuações constituíram-se como forma de incentivo e envolvimento na actividade. De referir que todos os grupos obtiveram a mesma pontuação, uma vez que as dificuldades foram sempre detectadas, permitindo-nos implementar, logo de seguida, estratégias de intervenção, tais como: (i) imitação/repetição de palavras que continham o fonema em causa, colocando o referente visual das mesmas em frente à criança, (ii) nomeação espontânea de imagens que continham o fonema em diferentes posições na palavra; e (iii) evocação de palavras que continham o fonema, pela descrição de alguns dos seus atributos. Exemplo: objecto que se traz ao pescoço... objecto onde colocámos a panela para aquecer a sopa (Lima, 2009). A colaboração, partilha e reflexão entre todos os elementos do grupo também foi imprescindível para que as crianças ultrapassassem algumas dificuldades.

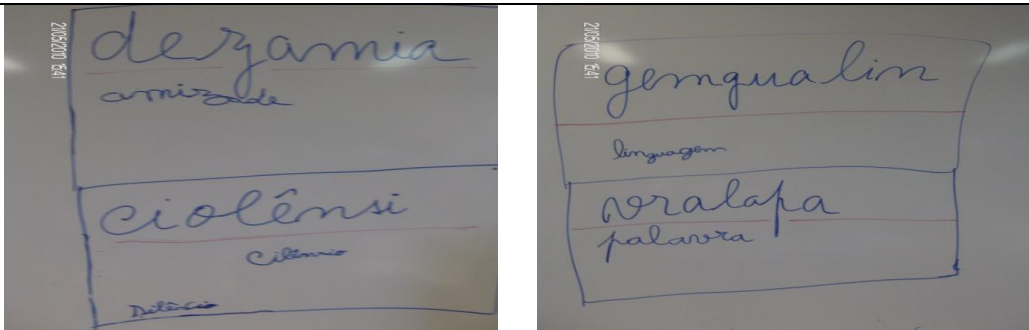
Pelo facto destas crianças terem efectuado a aquisição da leitura através do método Jean Qui Rit fomos, ao longo desta actividade, pedindo aos elementos do grupo que seleccionassem uma das palavras sugeridas pela imagem, da série que estavam analisar,

para, posteriormente, um representante do grupo apresentar à turma, uma mímica que contemplasse todos os gestos associados a cada um dos grafemas apreendidos através deste método. Os elementos dos outros grupos tinham que descobrir a palavra-alvo. As crianças manifestaram alguma dificuldade em realizar esta actividade pois, para além de terem que segmentar a palavra em fonemas, tinham que associá-los a grafemas e aos respectivos gestos. Para as crianças que tinham que descobrir também não foi tarefa fácil pois, exigiu concentração para associar o gesto ao grafema e este por sua vez ao fonema (Lamaire e Marlier, 2009). Mas através da ajuda do grupo, todas as dificuldades foram superadas e conseguiram realizar as tarefas com sucesso.

Consideramos que a continuidade deste tipo de trabalho é importante. É através das oportunidades que o professor cria na sala de aula que se detectam desvios ou inconsciências que poderão ocorrer ao nível da fonologia, reflectindo-se estas, não só na oralidade como também na leitura e na escrita (Lima, 2009).

O apelo a este tipo de actividades, como forma de trabalhar aspectos perceptivos relacionados com a identificação de fonemas e sílabas é tanto mais activado quanto maior for o seu treino. Nos contextos do Pré-escolar e 1º CEB, as actividades de reflexão, comparação e selecção de fonemas e sílabas em palavras é determinante para o domínio da língua, ou seja, através da automatização de padrões fonológicos, a criança acede com maior facilidade aos mesmos, tornando-se a base da leitura e da escrita (Lima, 2009).

Sessão 6

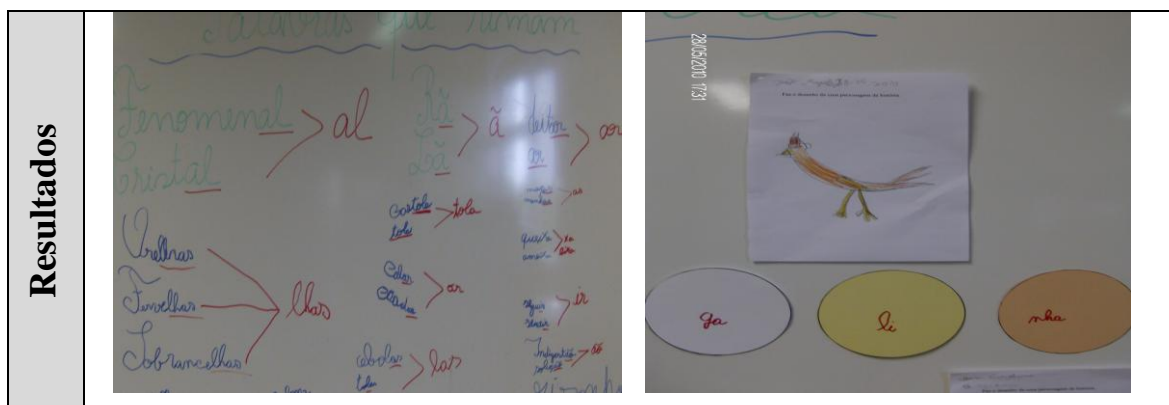
Objectivos:	
- Desenvolver a capacidade de manipular sílabas e fonemas através de um processo de supressão.	
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um discurso às crianças com a omissão da sílaba ra. Ex: O --ul comeu salada de --banetes e cenoura --lada. - Descoberta da sílaba omitida, por parte das crianças. - Apresentação de novas imagens e identificação de palavras a partir delas; - Realização de jogos de supressão de sílabas e fonemas das palavras-alvo; - Construção de palavras a partir de sílabas dadas.
Resultado	

Iniciámos esta sessão com uma não frase, uma vez que articulámos algumas palavras sem a 1ª sílaba. A sílaba suprimida foi imediatamente identificada pelas crianças da turma. Realizámos, ainda, uma prova de manipulação através de imagens apresentadas em PowerPoint (*vide* anexo 6). A criança tinha que descobrir a palavra correspondente à imagem, após a sua identificação, teria que lhe retirar a sílaba ou fonema inicial de acordo com as indicações. Seguidamente teria que pronunciar e registar numa folha, previamente distribuída, o que ficava de cada palavra, “não-palavra” na língua portuguesa. Estes registos permitiram-nos preencher um quadro de análise das respostas das crianças (*vide* anexo 7). Pretendíamos, com esta actividade desenvolver na criança a capacidade de manipular as unidades silábicas e fonémicas. Para tal, a criança necessitou de fazer uma análise mental da palavra para depois proceder à extracção da sílaba ou do fonema inicial. Exigiu-se, também um trabalho de síntese para a reconstrução dos restantes sons da palavra.

Ainda nesta sessão, foi realizado um exercício, que consistiu em ordenar sílabas para formar palavras. Estas actividades foram realizadas porque concordamos com Sim-Sim (2007) quando refere que para aprender a ler é necessário que a criança reflecta sobre a oralidade, embora o contacto com os símbolos gráficos permita também o desenvolvimento da consciência fonológica, mas a um nível mais elaborado.

Sessão 7

Objectivos:	
- Desenvolver a capacidade de identificar rimas.	
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da história “Mago Goma” de Toño Núñez e Adrià Fruitós, em livro e em PowerPoint; - Exploração da capa, das imagens e das cores presentes no livro; - Diálogo sobre a importância das cores e o que nos podem transmitir; - Leitura da história pela professora; - Reconto da história pelas crianças; - Diálogo sobre as personagens da história e escrita dos seus nomes no quadro; - Distribuição de uma folha A4 branca, dividida ao meio por uma linha, para que a criança numa das partes desenhasse uma das personagens da história e na outra escrevesse as palavras que rimavam que faziam parte da história; - Escrita no quadro dessas palavras; - Divisão silábica; - Leitura de todas as palavras escritas no quadro, fazendo referência às últimas sílabas e aos grupos consonânticos.



Em relação ao jogo com rimas Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) dizem que: “ao direccionar a atenção da criança para a estrutura sonora das palavras, o jogo de rimas promove sua consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma” (pág. 35). Ou seja, as crianças têm uma sensibilidade à rima, por isso estes jogos são uma óptima iniciação ao desenvolvimento da consciência fonológica, porque direcciona a atenção da criança para as diferenças e semelhanças existentes entre os sons de cada palavra ou das palavras. Nesta sessão a criança ouviu uma história rimada. De seguida referiu as palavras que ouviu e que rimavam. Posteriormente escreveu-as no quadro e acrescentou outras palavras que rimavam com as registadas. A actividade de desenho sobre uma personagem da história, teve como objectivo a identificação de palavras a partir das produções das crianças e através delas analisar a sua estrutura interna ao nível fonológico e estabelecer relações com os grafemas

2.1. Avaliação (pós-teste)

Sessão 8

Objectivos:	
- Avaliar conhecimentos.	
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças sobre as várias línguas que existem no mundo; - Verbalização de experiências com línguas desconhecidas; - Leitura de uma frase na linguagem dos Pufos; - Verbalização de hipóteses sobre o nome da língua; - Explicação do funcionamento dessa língua; - Distribuição de um pequeno texto em linguagem de “Pufos” com uma mensagem (enigma) para descodificar; - Explicação da tarefa; - Resolução do enigma; - Partindo dos nomes próprio de cada criança, pediu-se que estas descobrissem palavras que rimassem com os seus nomes; - Através de sílabas, os alunos tinham que descobrir de que palavra se tratava; - Leitura em voz alta do texto pelas crianças; - Discussão sobre as leituras efectuadas.

1 – Completa o seguinte texto em língua de “Pufos – puf”.

Os dois Pufos decidiram apafanhar (pufanhar) cogumelos e lá posfartir (pufartiram) para a floresta. O Pufo desafinado foi a cafantolar (pufantarolar) todo o caminho, o que fez deifexar (pufeixar) o amigo doido. Quando enfontra (pufontrar) uma clareira de cogumelos, vou mfeter-me (pufeter-me) ao trabalho.

2 – Vamos dar a cada menino da sala um nome que rime com o nome dele.

Catarina	<u>Mafarina</u> <u>terina</u>	Daniela	<u>cade</u> <u>la</u> <u>panela</u> <u>firzeia</u>
Bruna	<u>Luna</u>	Alexandra	<u>Bass</u> <u>andra</u> <u>maçanada</u>
Tatiana	<u>ban</u> <u>ana</u> <u>tergana</u>	Rodrigo	<u>f</u> <u>ri</u> <u>go</u> <u>Frigo</u>
Alberto	<u>Alberto</u> <u>erto</u> <u>Certo</u>	Beatriz	<u>Perdiz</u> <u>feliz</u> <u>Cariz</u> <u>Diz</u>
João	<u>Balão</u> <u>ão</u> <u>pão</u> <u>São</u>	Dora	<u>Pandora</u> <u>to</u> <u>dora</u> <u>amora</u>
Miguel	<u>mel</u> <u>gabriel</u>	César	<u>Mectar</u>
Raquel	<u>am</u> <u>el</u> <u>mel</u>	Samuel	<u>Le</u> <u>emel</u> <u>platel</u>
Ana	<u>joana</u> <u>ana</u> <u>banana</u>	Xavier	<u>colh</u> <u>er</u> <u>mulher</u>
Carolina	<u>Carolina</u> <u>Jaquilina</u>	Maria	<u>t</u> <u>ia</u> <u>mia</u>

to Raquel tem um anel.
to Raquel gosta de mel.

Esta última sessão, funcionou como um pós-teste (vide anexo 8), ou seja, pretendíamos avaliar os conhecimentos que as crianças tinham adquirido ao longo das sessões. De referir que não nos foi possível avaliar se todas as dificuldades detectadas no diagnóstico foram ultrapassadas pois, exigia que implementássemos novos testes em que os seus resultados implicariam implementação de outras actividades. Contudo, fica a ideia de que o que se fez permitiu que as crianças realizassem esta proposta avaliativa com alguma autonomia e sem grande dificuldade. No entanto, registámos dois casos que não conseguiram realizar a tarefa. No entanto estas dificuldades poderão ser colmatadas dando continuidade às actividades que implementámos. Pretendeu-se também, que as crianças encontrassem palavras que rimassem com os seus nomes. Esta actividade fez com que a criança procurasse no seu reportório de palavras já aprendidas, outras palavras que rimassem, obrigando-a a recorrer às suas habilidades de identificação de sons semelhantes e diferentes. Muitas crianças realizaram mais do que lhes foi pedido, ou seja, construíram frases, encontrando palavras que rimavam com o seu nome e acrescentaram ainda outras palavras. Podemos então concluir, que de uma forma global, as crianças da turma conseguiram desenvolver competências no domínio da leitura e da escrita.

Considerações Finais

A realização deste relatório e todo o processo de mestrado deu-nos a possibilidade de reflectirmos sobre a acção educativa. Constatamos que desenvolver a consciência fonológica é extremamente importante para promover o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita na criança. No entanto, pensamos que as principais e mais adequadas estratégias para promover o desenvolvimento da criança é colocá-la perante situações problemáticas, para que seja ela mesma a encontrar a solução. O professor como mediador deve procurar ajudá-la a melhor compreender a importância dos sons da fala no seu percurso de aprendizagem da leitura e de escrita para uma intervenção e participação mais activa na sociedade.

Para a realização deste relatório traçamos como objectivos: fomentar a competência metalinguística das crianças, ampliando os níveis de sensibilidade fonológica e fonética, bem como desenvolver a consciência do impresso, criando condições para uma aprendizagem adequada da leitura e da escrita.

Estes constituíram-se como uma linha condutora para a selecção de estratégias ricas e estimulantes para que as crianças realizassem as aprendizagens de acordo com os seus interesses e necessidades, explorando-se, em simultâneo, a sua capacidade lógica e imaginativa.

O percurso percorrido ao longo do curso de mestrado (leitura e contacto com as crianças) permitiu-nos (re)construir significados sobre perspectivas de ensino e formas de ensinar que influenciaram e certamente vão influenciar as nossas práticas. Com o estágio adquirimos novas formas de estar, ser e fazer. A nossa experiência no 1º ciclo era praticamente nula, a prática profissional que realizámos com a turma de 1º ano deu-nos a possibilidade de perceber as semelhanças e diferenças entre esse nível de ensino e o pré-escolar.

As planificações que realizámos para as sessões, exigiram a mobilização de conhecimentos teóricos para a prática, tendo que ter em atenção o grupo turma em causa. Consideramos que no futuro profissional estes conhecimentos nos possam servir de base para as nossas práticas educativas. No início deste processo encontrámos algumas dificuldades. A realização da planificação, este facto, constituiu-se um desafio constante e um obstáculo a contornar. Sentimos que existiram também outros factores constrangedores que nos impossibilitaram de realizar um trabalho sistemático e continuado. Consideramos

que o tempo destinado ao estágio era relativamente curto, pois uma vez por semana no contexto não permitiu a sequencialização das actividades.

O grupo de crianças da turma onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada era fantástico, aprendemos muito com elas, foram a nossa maior motivação para percorrermos as distâncias que separavam o contexto da nossa morada e da instituição de formação (Torre Dona Chama, Mirandela, Bragança). A professora cooperante foi incansável, deu-nos uma ajuda preciosa para a concretização da prática profissional, deixou-nos sempre à vontade com o grupo. Muitas vezes deixou-nos sozinhas a dar a aula, de forma a testar o nosso controle sobre o grupo. Também, consideramos que é importante conseguir um controle sobre o grupo. Por vezes sentimos que houve momentos em que tivemos mais dificuldade, no entanto, conseguimos concretizar os nossos objectivos e trabalhar os conteúdos propostos.

Este percurso foi uma “batalha” diária, permitiu-nos testar as nossas capacidades e pensamos que demos o nosso melhor. As crianças enchiam-nos de alegria todos os dias com os seus carinhos e sorrisos, tornando este percurso mais fácil e mais grandioso.

O projecto de investigação-acção que desenvolvemos ao longo do ano contemplou uma panóplia de experiências educativas sustentadas numa revisão bibliográfica. Permitiu-nos aprofundar conhecimentos de intervenção no 1º CEB, bem como reflectir sobre aspectos de continuidade e descontinuidade entre o Pré-escolar e o 1º CEB.

As actividades em contexto de sala de aula, quer para um nível de ensino, quer para outro, têm que ser pensadas em função das necessidades das crianças. É importante realçar que a formação cívica, pessoal e social deve ser trabalhada em todos os momentos. Pois, as atitudes, valores e formas de ser e de estar (na sua vida e em sociedade) são também resultado das aprendizagens que se fazem na escola.

Enquanto futuras profissionais de educação, aprendemos que é importante promover iniciativas que correspondam à construção de respostas interessantes, de forma a desenvolver a aprendizagem positiva da criança. Foi muito gratificante e desafiador trabalhar a consciência fonológica com este grupo de crianças. Pensámos, através das actividades realizadas, termos contribuído para o seu sucesso na aprendizagem de leitura e de escrita. Durante as várias actividades implementadas, em várias situações de leitura e escrita, apercebemo-nos do seu entusiasmo com as descobertas que realizavam. As vogais que pensámos nós só serem cinco, descobrimos com as crianças que afinal são 14 e que ainda existem 4 semivogais, facto que viemos confirmar com Freitas, Alves e Costa (2007). Apesar de considerarmos, inicialmente, que a consciência fonológica era um tema

bastante complexo, com as leituras e as reflexões que efectuamos, os conceitos tornaram-se claros.

Aprendemos com as dúvidas, com as incertezas e sobretudo com a vontade de contribuirmos para o sucesso das crianças. Confessamos que foi muito mais fácil trabalhar o tema na prática do que expressá-lo neste relatório por palavras. As leituras constituíram-se fundamentais para percebermos a importância de se proporcionarem actividades de análise das unidades que compõem a frase e as palavras, em contexto sala de aula. Foram estas aprendizagens que nos ajudaram a estruturar o pensamento de forma clara e com ideias definidas do que pretendíamos realizar. Hoje, consideramos que somos mais “ricas” em saberes. Consideramos, ainda, que muito ficou por fazer, no entanto pensamos futuramente desenvolver este tema, quer seja no ensino do 1º CEB, quer no Pré-escolar com mais profundidade. Pois, há muitas mais actividades que podem ser desenvolvidas sobre consciência fonológica, dando assim um maior contributo para a formação do aluno enquanto futuros leitores.

Um dos objectivos deste projecto era desenvolver a consciência fonológica em crianças do 1º ano, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento de competências no âmbito de leitura e da escrita e para que, enquanto indivíduos inseridos numa sociedade que cada dia se torna mais exigente e competitiva, consigam dar resposta aos desafios que esta impõe. Foi, também, muito gratificante ver as reacções que este tema provocou no seio do grupo. O entusiasmo demonstrado nas actividades mais direccionadas com o tema foi motivo de orgulho e admiração, uma vez que as crianças passaram a prestar mais atenção ao fonema, dando especial atenção ao som que cada um produz. Foi compensador perceber que o nosso trabalho deu “frutos”. As crianças são seres maravilhosos, por isso, merecem que nós educadores/professores façamos o melhor que pudermos para o seu bem-estar e felicidade, para o seu crescimento, criando bases de ensino fortes e duradouras. Consideramos que o desenvolvimento da consciência fonológica foi uma mais-valia para a nossa prática profissional, pois sentimo-nos actualmente com mais sabedoria em relação ao tema e ao acto de ensinar.

Concluimos, dizendo que foi uma experiência muito enriquecedora, uma vez que nos fez crescer, não só no campo profissional, mas também pessoal e social. Hoje podemos dizer que nos identificamos muito com as práticas de 1º CEB e que se pode realizar um trabalho fantástico. Contudo, sabemos que tínhamos muito mais a aprender e a ensinar porque a vida é uma constante e o conhecimento, visto numa perspectiva holística, não se esgota.

Bibliografia

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Massachussets: Mit Press.
- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Albuquerque, C. (2003). *A avaliação do processamento fonológico nas dificuldades de aprendizagem da leitura*. Coimbra: FPCEUC.
- André, A. (1996). *Iniciação da leitura: Reflexões para o 1º ciclo do ensino básico*. Coleção Educação Básica. Porto: Porto Editora.
- Antúnez, S. et al. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graú.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. & Novak, J. D. (1980). *Psicología Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel Edições.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: contextos e práticas. In Fernand. Azevedo e Maria Graça Sardinha (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Bellenger, L. (1979). *Métodos de Leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do Sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições Asa.
- Bogdam, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brofenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cary, L., & Verhaege, A. (2001). Acesso consciente aos gestos articulatórios da fala: Evidência de uma dissociação entre maus leitores e leitores disléxicos. *In Psicologia, Educação e Cultura, vol. V n°2, Dez.* (pp. 237-250).
- Carillo, M., & Marin, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un estudio de entrenamiento*. Madrid: CIDE, MEC.
- Castanho, M.G. (2005). *À descoberta da Pré-Adolescência – O desenvolvimento físico e psicológico e o Universo da leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Coutinho, S., Vale, A. & Bertelli, R. (2003). Efeitos de Transferência de um programa de desenvolvimento de consciência fonémica no Jardim de Infância (). In Fernanda Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração – investigação e prática docente* (pp. 57-64). Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel Edições.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (2006). *Organização Curricular e programas – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nova Iorque: Macmillan.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, L.P.; et al. (2004). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca.
- Ferreira, M & Sarmiento, M. (2008). Subjectividades e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *In Revista Eletronica de Pesquisa, Vol.2, n°2*. Universidade

- Federal de São Paulo. Documento consultado em 10 de Setembro de 2011. Disponível em: [http://www.revduc.ufscar.br/index.php?option=com_content & task = view & id=53&Itemid=50](http://www.revduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=53&Itemid=50)
- Freitas, M. (1997). *Aquisição de Estrutura Silábica do Português Europeu*. [tese de doutoramento]. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Freitas, M., & Santos, A. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do Português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Freinet, C. (1998). *Educação pelo trabalho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hernandez-Vale, I., & Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: Es el determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *In Infancia y aprendizaje, n° 95*. Espanha: Universidad de la Laguna, 379-395.
- Jiménez, J. & Artiles, C. (1991). *Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid: Editorial Sintesis.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: F.P.C.E. da U.P (tese de doutoramento policopiada).
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma. Conceber Gerir e Avaliar – Teoria*. Porto: Asa Editores.
- Lemaire, M. & Marlier, B. (2009). *Pédagogies Jean Qui Rit, guide pour les enseignants – apprendre à lire et à écrire par le geste, le rythme et le chant*. Paris: Tequi.
- Léssart-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, R. (2008). *Avaliação da fonologia infantil – Prova de avaliação fonológica em formatos silábicos*. Coimbra: Almedina.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil – Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lopes, J. (2001). Por uma intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem. In F. Viana, M. Martins e E. Couquet (Coord.). *Actas do II Encontro Nacional de*

- Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (6 e 7 de Dezembro de 2000)*. Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores. In F. Azevedo e M.G. Sardinha (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia* (pp.81-87). Lisboa: Lidel.
- Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente Familiar e descoberta da Linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – textos de apoio para a Educação de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Mesquita, A. (2003). O jogo lúdico na literatura infantil. In F. Viana, M. Martins e E. Couquet (Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente* (pp. 89-94). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, A. (1997). *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor.
- Moreira, M (2001). *A investigação - acção na formação reflexiva do professor - estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S. (1996). O modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira Formosinho (orgs.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.137-156). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2007). Pedagogias de Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, Y. Kishimoto, & M. Pinazza (orgs.), *Pedagogias da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, J.B.A. (2004). *ABC do Alfabetizador*. Belo Horizonte: Alfa Educativa.
- Pereira, L. (2003). Ler e Escrever, na escola, com as crianças. In Fernanda Viana, Marta Martins, Eduarda Coquet (coord.) *Leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 25-31). Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Pereira, L.A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zchar Editores.
- Roldão, M.C (2003). *Gestão do currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rooyackers, P. (2003). *100 Jogos de Linguagem*. Coleção práticas pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. In *Revista Lusófona da Educação*, 5. Porto: Universidade Católica do Porto, 127-142.
- Silva, A. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. In *Análise Psicológica*, nº 2. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 283-304
- Silva, C., Alves Martins, M. & Almeida, L. (2001). *A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica*. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática. (pp. 5-24)

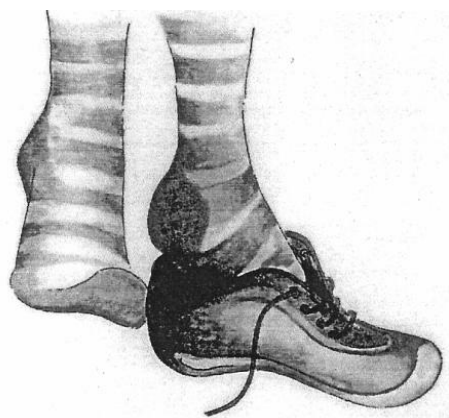
- Silva, L.M (2000). *Bibliotecas Escolares. Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Silva, M. (1996). *Praticas Educativas e Construção de Saberes: Metodologias de Investigação Acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - GEPE.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Soares, M., & Martins, C. (1989). *A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola*. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (pp. 86-97)
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro – A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Vasconcelos, A. F. (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé e Librairie Fischbacher.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Universidade.
- Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Viana, F. (2007). Aprender a ler: apenas uma questão de método?. In *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa* (pp. 43-59). Braga: Edições Casa do Professor.
- Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Winter, R. (1996). Some Principles and Procedures for the Conduct of action Research. In Zubert-Skerritt, O. *New Directions in action Research*. London: Falmer Press.
- Zabalza, M. (1996). *Planificação, Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Editora Asa.

Anexos

Anexo 1


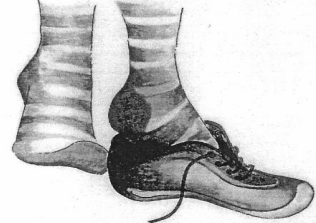
Imagens (teste de avaliação da fonologia infantil)






Anexo 2

Teste de Avaliação da Fonologia Infantil

Aluno n° _____

Estímulos passíveis de maior “desvio” semântico (Imagens)	Itens a avaliar				Resposta Dirigida - Sugestões para evocação facilitada
	Identificação da palavra através da imagem (Resposta: Espontânea ou Dirigida)	Contagem de sílabas (consciência silábica)	Identificação de sons (consciência intra-silábica e fonémica)	Leitura e escrita da palavra	
					<p>O que é que o sofá tem em cima?</p> <p>O que é que colocas na cama quando vais dormir?</p>
					<p>...não foi calçar os sapatos, foi a...</p>

					<p>O que os meninos vestem quando vão dormir?</p>
					<p>Este menino está a andar de... Não, não é uma mota nem uma bicicleta...</p>
					<p>É um sítio por onde passa o Capuchinho Vermelho quando vai levar a comida à avozinha.</p>

Teste de Avaliação da Fonologia Infantil (professor)

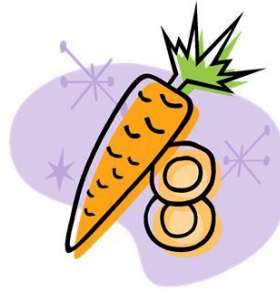
Imagens																				
	Itens	1 – Identificação da palavra através da imagem (Resposta: Espontânea /Dirigida) 2- Contagem de sílabas (consciência silábica) 3 – Identificação de sons (consciência intrasilábica e fonémica) 4- Leitura e escrita da palavra				1 – Identificação da palavra através da imagem (Resposta: Espontânea /Dirigida) 2- Contagem de sílabas (consciência silábica) 3 – Identificação de sons (consciência intrasilábica e fonémica) 4- Leitura e escrita da palavra				1 – Identificação da palavra através da imagem (Resposta: Espontânea /Dirigida) 2- Contagem de sílabas (consciência silábica) 3 – Identificação de sons (consciência intrasilábica e fonémica) 4- Leitura e escrita da palavra				1 – Identificação da palavra através da imagem (Resposta: Espontânea /Dirigida) 2- Contagem de sílabas (consciência silábica) 3 – Identificação de sons (consciência intrasilábica e fonémica) 4- Leitura e escrita da palavra				1 – Identificação da palavra através da imagem (Resposta: Espontânea /Dirigida) 2- Contagem de sílabas (consciência silábica) 3 – Identificação de sons (consciência intrasilábica e fonémica) 4- Leitura e escrita da palavra		
Aluno																				
Grupo A																				
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				

9					
<i>Grupo B</i>					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

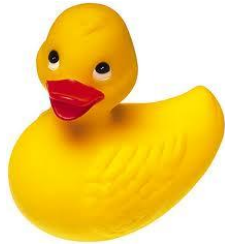
Anexo 3

Classificação com base na sílaba inicial









Anexo 4

Folha de Registo

Grupo: _____

1ª Série		
2ª Série		
3ª Série		
4ª Série		
5ª Série		
6ª Série		

Anexo 5

Prova de manipulação

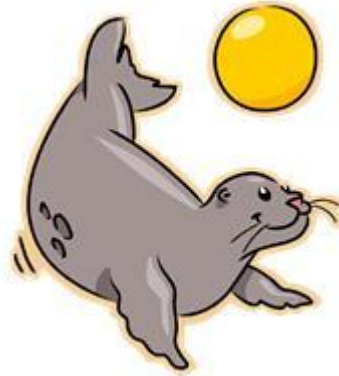
Teste (atividade): Supressão da sílaba inicial

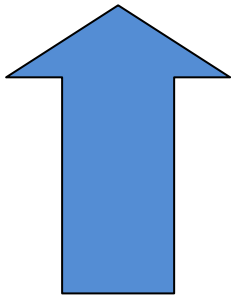
Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 12 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Pontos
1	enxada – agulha ouriço - apito			
2	uva – asa unha - ilha			
3	laranja – medalha lagarto - pinheiro			
4	bota – jarro ninho – bola			
5	girafa – panela cenoura – palhaço			
6	vaso – faca mesa - vaca			
7	tesoura – casaco martelo - cavalo			
8	saco – sapo burro - mota			
9	janela – menina tomate – torrada			
10	sino – casa cama - folha			
11	garrafa – galinha sapato - caneta			
12	rolo – pato figo - rosa			
				Total:

Anexo 6

Supressão da sílaba inicial





Anexo 7

Prova de classificação

Teste (atividade): Classificação com base na sílaba inicial

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 12 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Pontos
1	caneta			
2	foca			
3	boca			
4	dedal			
5	tapete			
6	rádio			
7	morango			
8	vela			
9	seta			
10	gorila			
11	laço			
12	pássaro			
				Total:

Anexo 8

Prova de Avaliação

Agrupamento de Escolas de Torre D. Chama

Língua Portuguesa

Nome: _____ Data: ____/____/____

1 – Completa o seguinte texto em língua de “Pufos – puf”.

Os dois Pufos decidiram _____ (pufanhar) cogumelos e lá _____ (pufartiram) para a floresta. O Pufo desafinado foi a _____ (pufantarolar) todo o caminho, o que fez _____ (pufeixar) o amigo doido. Quando _____ (pufontrar) uma clareira de cogumelos, vou _____ (pufeter-me) ao trabalho.

2 – Vamos dar a cada menino da sala um nome que rime com o nome dele.

Catarina _____rina	Daniela _____la
Bruna _____una	Alexandra _____andra
Tatiana _____ana	Rodrigo _____rigo
Alberto _____erto	Beatriz _____iz
João _____ão	Dora _____dora
Miguel _____el	César _____ar
Raquel _____el	Samuel _____el

Ana _____ana	Xavier _____er
Carolina _____lina	Maria _____ia

3 – Junta as sílabas, de maneira a teres 4 palavras que sejam nomes de partes do teu corpo:

bo bra ca ço de na per do