

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Austelina Maria Gonçalves Rego

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

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança

2010

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Austelina Maria Gonçalves Rego

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

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança

2010

*O sonho é o caminho...
Chegamos ou não
Com frutos ou pedras...*

*Mas sonhar é caminhar
Numa barquinha de fé, de querer,
de teimar, de dar às coisas pequenas
alma verde, pássaros e luar...*

*É urgente partir
Ir ...
Ser ...
E ser já é educar.*

Ojuara (2001:IV)

Agradecimentos

Ao chegar ao fim desta etapa gostaria de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram, de forma directa e indirecta, a concretizar este projecto.

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Dr.^a Elza da Conceição Mesquita que, me ajudou e orientou na elaboração deste trabalho. Agradeço-lhe também por ter participado comigo nesta “corrida” contra o tempo, na qual saímos vencedoras.

Agradeço à minha amiga Tânia pela sua preciosa ajuda nas noites em que “as máquinas” eram a nossa companhia.

À minha filha Ana pela força e estímulo, quando eu estava quase a desistir. Que me desculpe os momentos de ausência e de menor atenção durante este tempo de isolamento e clausura.

Agradeço ao João que, com o seu companheirismo, me apoiou e deu força nas etapas mais difíceis.

À Nara, fiel companheira, que nunca me deixou só... mesmo quando a noite se transformava em dia.

A todos vós o meu muito OBRIGADA.

Índice Geral

Introdução	12
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	
1.1. Comunicação e linguagem	14
1.2. Metaprocessos de cognição e linguagem	16
1.2.1. A evolução da consciência linguística	19
1.2.2. Desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança	20
1.3. Consciência fonológica – O conceito	22
1.4. Desenvolvimento da consciência fonológica	24
1.5. Como treinar a consciência fonológica	27
1.6. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita	29
Capítulo 2 – Enquadramento empírico	
2.1. A investigação acção como opção	32
2.2. Técnicas de recolha de dados – Instrumentos utilizados	34
2.3. Contextualização do estudo	36
2.3.1. População Alvo	36
2.3.2. Análise dos Questionários	38
2.3.3. Justificação do Tema	41
2.3.4. Problema	44
2.3.5. Objectivos de Estudo	44
2.3.6. Critérios para a construção de materiais de avaliação da consciência fonológica	44
2.3.7. Plano de Acção	45
2.3.8. Descrição das Actividades	48
2.4. Cronograma	58
2.5. Análise dos dados obtidos	59

2.5.1. Fase do Pré-teste – Discriminação Auditiva	59
2.5.2. Fase de Desenvolvimento – Consciência da Palavra	61
2.5.3. Fase de Desenvolvimento – Consciência Silábica	63
2.5.4. Fase de Desenvolvimento – Consciência Fonémica	65
2.5.5. Fase do Pós-teste – Discriminação Auditiva	67
2.6. Triangulação de Dados	69
Considerações Finais	73
Bibliografia	76
Anexos	82
Anexo I – Autorização da Santa Casa da Misericórdia de Bragança	
Anexo II – Questionários dos Encarregados de Educação	
Anexo III – Conhecimentos adquiridos no Pré-escolar	
Anexo IV – Resultados a nível comportamental	
Anexo V – Ficha de verificação do Pré-teste	
Anexo VI – Ficha e registo do número de palavras	
Anexo VII – Ficha de registo de palavras silabadas	
Anexo VIII – Ficha de registo de palavras para reconstrução	
Anexo IX – Ficha de registo de palavras para retirar sílabas	
Anexo X – Ficha de registo de palavras iniciadas pelo mesmo fonema	
Anexo XI – Ficha de trabalho para retirar os fonemas iniciais, mediais e finais	
Anexo XII – Ficha de verificação do Pós-teste	

Índice de Quadros, Gráficos, Tabelas, Figuras e Esquemas

Quadros

Quadro n.º 1 – Distribuição dos alunos por sexo	36
Quadro n.º 2 – Distribuição dos alunos por idades	36-37
Quadros n.ºs 3 e 4 – Distribuição das actividades curriculares e extra-curriculares	37
Quadro n.º 5 – Palavras retiradas do livro “Pedrito no Reino da Fantasia”	46
Quadro n.º 6 – Exemplos de actividades da consciência silábica	47
Quadro n.º 7 – Exemplos de actividades da consciência fonémica	47
Quadro n.º 8 – Descrição da actividade do pré-teste	48
Quadro n.º 9 – Construção de frases de acordo com uma imagem	49
Quadro n.º 10 – “O estendal das palavras”	49-50
Quadro n.º 11 – Ordem das palavras numa frase	50
Quadro n.º 12 – Rimas	50-51
Quadro n.º 13 – “O Pratinhas” o robot que fala de forma silabada	51-52
Quadro n.º 14 – Divisão de palavras por sílabas	53
Quadro n.º 15 – “O Pratinhas” reconstrução de palavras ditas pelo robot	53
Quadro n.º 16 – Jogo do loto	53-54
Quadro n.º 17 – Palavras “escondidas”	54
Quadro n.º 18 – Continuar o mesmo som	55
Quadro n.º 19 – À descoberta da palavra “pirata”	55
Quadro n.º 20 – Dizer os fonemas para formar uma palavra completa	56
Quadro n.º 21 – Cartões com letras (grafemas) para a produção de palavras	56
Quadro n.º 22 – Texto do manual, onde se retiraram palavras para segmentar	56-57
Quadro n.º 23 – Formação de novas palavras, retirando o fonema inicial, medial e final de palavras pré-seleccionadas	57-58
Quadro n.º 24 – Descrição da actividade do pós-teste	58
Quadro n.º 25 – Distribuição por meses das várias etapas desenvolvidas ao longo do projecto	59

Gráficos

Gráfico n.º 1 – Distribuição das crianças por sexo	38
Gráfico n.º 2 – Designação do encarregado de educação	38
Gráfico n.º 3 – Constituição do agregado familiar	39
Gráfico n.º 4 – Habilitações literárias do pai	39
Gráfico n.º 5 – Habilitações literárias da mãe	40
Gráfico n.º 6 – Identificação de problemas de saúde	40
Gráfico n.º 7 – Indicação do percurso escolar	40
Gráfico n.º 8 – Forma de deslocação para a escola	41
Gráfico n.º 9 – Tempo gasto na deslocação para a escola	41
Gráfico n.º 10 – Pré-teste (verificação da discriminação auditiva)	60
Gráfico n.º 11 – Consciência da palavra (capacidade de segmentar a frase em palavras)	62
Gráfico n.º 12 – Consciência silábica (capacidade de segmentar as palavras em sílabas)	64
Gráfico n.º 13 – Consciência fonémica (capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra)	66
Gráfico n.º 14 – Pós-teste (verificação da discriminação auditiva)	68

Tabelas

Tabela n.º 1 – Pré-teste (grelha de verificação da discriminação auditiva)	59-60
Tabela n.º 2 – Consciência da palavra (grelha de observação da capacidade de segmentar a frase em palavras)	61
Tabela n.º 3 – Consciência silábica (capacidade de segmentar as palavras em sílabas)	63
Tabela n.º 4 – Consciência fonémica (capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra)	65
Tabela n.º 5 – Pós-teste (grelha de verificação da discriminação auditiva)	67

Figuras

Figura 1 – Ficha de verificação – Pré-teste (criança 4)	69
Figura 2 – Ficha de verificação – Pré-teste (criança 7)	70
Figura 3 – Ficha de verificação – Pós-teste (criança 4)	71
Figura 4 – Ficha de verificação – Pós-teste (criança 7)	72

Esquemas

Esquema n.º 1 – Representação em árvore da estrutura silábica segundo o modelo da ramificação binária	25
Esquema n.º 2 – Níveis de representação fonológica da sílaba ao segmento	26
Esquema n.º 3 – Consciência fonológica <i>versus</i> aprendizagem da leitura e da escrita	29
Esquema n.º 4 – Aprendizagem da leitura e da escrita <i>versus</i> consciência fonológica	30
Esquema n.º 5 – Relação recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita	30

Resumo

A dificuldade da escola em atender à diversidade das crianças e responder com sucesso ao desafio de as preparar, para enfrentar as necessidades de uma sociedade com elevadas exigências literárias, está relacionado com os níveis de desempenho e com os hábitos e níveis de leitura dos portugueses em geral.

Neste contexto, este projecto procurou verificar a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e as suas consequências na aprendizagem da leitura e da escrita, cujo público-alvo se constituiu num grupo/turma do 1.º ano de escolaridade.

O nosso trabalho compreendeu duas partes expressas em dois capítulos. Um teórico onde procuramos fundamentar as opções educativas e outro empírico onde se explanam as questões metodológicas e todo o trabalho de campo realizado. Assim, no primeiro capítulo, abordaram-se as questões teóricas com recurso a uma análise mais pormenorizada da literatura existente sobre a problemática em estudo. No segundo capítulo, para além de se descreverem as opções metodológicas, regista-se todo o processo de implementação das estratégias de ensino adoptadas, bem como a respectiva análise dos dados recolhidos nessa fase. Ao longo das actividades práticas pretendeu-se estimular a produção oral e escrita de palavras e pequenos textos, previamente pensados para canalizar as aprendizagens para o desenvolvimento da consciência fonológica. Especificamente, pretendeu-se saber se o desenvolvimento da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, ao longo do 1.º ano de escolaridade.

Metodologicamente, num primeiro momento, aplicou-se a fase do pré-teste para verificação das necessidades sentidas pelas crianças, à qual se seguiu a fase de desenvolvimento, onde foram elaboradas actividades práticas com vista a estimular e desenvolver a consciência fonológica e, por último, a fase de pós-teste para verificar a evolução ao nível da consciência da palavra, da sílaba e da fonética. Relativamente às fases do pré-teste e pós-teste utilizou-se, como instrumento de recolha de dados, uma ficha de verificação. Na primeira fase pretendeu-se averiguar quais eram as dificuldades mais evidentes nas crianças ao nível do domínio da audição e discriminação de sons, no pós-

teste pretendeu-se verificar se as dificuldades sentidas anteriormente se mantinham e, se houve, ou não, evolução.

Os resultados finais obtidos foram ao encontro das nossas expectativas, pois as crianças conseguiram melhorar o seu nível de desempenho em relação à leitura e à escrita. Apenas uma criança não conseguiu ultrapassar as suas dificuldades, mantendo-se num nível de desenvolvimento fonológico e linguístico muito longe daquele que era pretendido. Por tal facto, este trabalho deverá ser novamente realizado e adaptado às necessidades específicas dessa criança, no próximo ano lectivo.

Abstract

The school's difficulty in meeting the diversity of children and responding in a successful way to the challenge of preparing them to face the needs of a society with high literacy demands is related to the performance levels and with the habits and reading levels of the Portuguese in general.

In this context, this project sought to investigate the relationship between the development of phonological awareness and its consequences in the learning of reading and writing, whose audience consisted of a group / class from a 1st grade.

Our study comprised two parts, based on two chapters. A theoretical base which seek to establish educational options and other empirical which explains the methodological issues and all the fieldwork. Thus, in the first chapter, addressed to the theoretical issues using a more detailed analysis of the existing literature on the problem under study. In the second chapter, besides to describing the methodological options, there is the whole process of implementation of the teaching strategies adopted, as well as their analysis of data collected during this stage. Over the course of practical activities this project aimed to stimulate the oral and written production and short texts, previously thought to direct the learning for the development of phonological awareness. Specifically, we sought to ascertain whether the development of phonological awareness influences the learning of reading and writing of children over the first school year.

Methodologically, at first, we set the stage of pre-test for assessing the needs experienced by children, which was followed by the development stage, where business practices are designed to stimulate and develop phonological awareness and finally, the post-test stage to check the progress at the level of awareness of the word, syllable and phonetics. Concerning the pre-test and post-test stages it was used as an instrument of data collection, a form for reference. In the first stage we aimed to ascertain what were the most evident problems in children at the domain of hearing and sound discrimination in the post-test stage we aimed to check whether the difficulties experienced previously held and, if there was, or was not evolution.

The final results went to meet of our expectations, since the children were able to improve their performance in relation to reading and writing. Only one child failed to overcome her difficulties, while keeping a level of phonological and linguistic development very far from what was intended. For that reason, this work should be carried out again and adapted to the specific needs of that child in the next academic year.

Introdução

Existe uma grande necessidade de estimular a consciência fonológica em contexto lectivo, antes e durante o processo de iniciação ao uso do código escrito. O treino fonológico tem efeitos positivos na consciência fonológica e na iniciação à leitura e à escrita em crianças com diferentes níveis de desempenho na aprendizagem. Fazer corresponder um som da fala a um grafema tem um elevado grau de complexidade, quando desempenhada por crianças que não conseguem segmentar os enunciados orais nas suas unidades mínimas. A sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica (Freitas, Alves e Costa, 2007).

A consciência fonológica é, actualmente, um assunto de grande importância e os educadores/professores, enquanto responsáveis pela educação já perceberam que as crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As crianças mesmo antes de terem qualquer compreensão do código alfabético devem entender que aqueles sons, associados às letras, são precisamente os mesmos sons da fala.

O principal problema é que as crianças não dão a devida atenção aos sons dos fonemas, quando produzem ou escutam a fala, elas processam esses fonemas automaticamente, dando atenção ao significado e à força do enunciado como um todo (Figueiredo, 1992).

Sendo assim, o desafio do educador/professor enquanto responsável pela formação de bons leitores é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram a sua existência e a possibilidade de separá-los. Um profissional competente tem de saber se uma criança não atingiu o nível de consciência fonológica, pois é inútil tentar iniciá-la na leitura e na escrita antes de delinear um programa de estimulação linguística orientado para o desenvolvimento da sua consciência fonológica (Sim-Sim, 2001).

Cientes da importância que a leitura e a escrita têm no desenvolvimento de qualquer ser humano, tanto a nível escolar, como profissional e social é imprescindível que desde muito cedo, todas as crianças aprendam a ler. Pois, não basta saber juntar letras para formar palavras, é necessário compreender a informação contida nos textos escritos que nos surgem das mais variadas formas (Sim-Sim, 1998).

Neste contexto, o nosso projecto surge da necessidade de treinar nas crianças a consciência fonológica, de forma a minimizar falhas ao nível da expressão oral, do reconhecimento dos sons da fala e da sua correspondência ao grafema representado. Centra-se fundamentalmente na relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita. Neste sentido, o nosso propósito foi verificar se o desenvolvimento da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita, ao longo do 1.º ano de escolaridade.

Relativamente à estrutura do nosso trabalho, numa primeira fase apresentaremos o enquadramento teórico, onde falamos, sobre a comunicação e linguagem, os metaprocessos de cognição e linguagem, a evolução da consciência linguística e o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança.

Posteriormente, procuraremos clarificar o conceito de consciência fonológica, o seu desenvolvimento e as várias etapas a desenvolver para o seu treino. Por fim, será analisada a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, tendo como referência, entre outros, os estudos de Sim-Sim (1998, 2001, 2004, 2006).

Na fase seguinte, apresentaremos o enquadramento empírico, onde descrevemos a metodologia adoptada neste trabalho, as técnicas de recolha de dados e instrumentos utilizados. Fazemos a contextualização do estudo, identificando a população-alvo, a análise dos questionários, a justificação do tema escolhido, a definição do problema, objectivos de estudo, os critérios utilizados para a construção dos materiais, o plano de acção e a descrição das actividades desenvolvidas. No ponto seguinte, apresentaremos o respectivo cronograma que expõe a calendarização das várias etapas do projecto e a análise dos dados obtidos. De seguida, apresentaremos a triangulação de dados para uma análise mais pormenorizada que nos permitiu perceber as semelhanças e dissemelhanças existentes entre as fases do pré-teste e do pós-teste.

Finalmente, na conclusão, tentaremos reflectir sobre o trabalho desenvolvido, apontando as suas principais limitações, numa tentativa de darmos resposta às questões inicialmente levantadas, aventando-se algumas sugestões de trabalho para o futuro.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1.1. Comunicação e linguagem

A função primordial da linguagem é a comunicação, mas linguagem e comunicação não são sinónimos. Como refere Marina Yaguello (1990:21), *a linguagem serve para comunicar, mas muitas vezes falamos sem dizer nada, ou dizemos o contrário daquilo que queremos realmente dizer, ou dizemos coisas que o interlocutor já sabe.*

De acordo com Inês Sim-Sim (1998:21), *por comunicação entende-se o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.*

O ser humano é por natureza um comunicador, a comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais. Estamos sempre em permanente comunicação, por palavras, gestos ou silêncios, acções ou imobilidades. Todas estas formas de comunicação contêm uma mensagem que é entendida (descodificada) pelos pares da comunidade a que pertencemos (Sim-Sim, 1998).

Segundo Sim-Sim (1998:22) *para que a comunicação tenha sucesso é necessário que os interlocutores dominem um código comum e utilizem o canal de comunicação apropriado à situação.*

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o acto comunicativo faz com que exista troca de mensagens, por isso exige um foco comum de atenção e a cooperação na partilha de significados. Para que a comunicação se processe é necessário que haja algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique. De acordo com o desenvolvimento da criança, também as formas de comunicar vão evoluindo, tendo sempre em conta o contexto social em que a comunicação decorre.

Segundo Mateus et al (1990:21) *a comunicação pela fala processa-se sem que os falantes e os ouvintes estejam conscientes dos seus complexos mecanismos que estão subjacentes às actividades de ouvir e de falar.* Assim sendo, é necessário que desde muito cedo tomemos consciência dos processos linguísticos que ocorrem na linguagem falada e

que os consigamos, sobretudo, expressar. Pois, *para comunicar através da linguagem não basta dominar as regras da estrutura da comunidade a que se pertence... é necessário saber usá-las para, em contextos específicos, transmitir, reconhecer e interpretar as intenções subjacentes aos enunciados linguísticos* (Sim-Sim, 1998:183).

De entre todas as formas de comunicação, usadas pelo ser humano, a comunicação verbal é a mais elaborada e, o sistema linguístico, o mais complexo dos códigos.

Segundo Sim-Sim (1998) para decifrar, distorcer ou reforçar a mensagem, o sistema linguístico, ou seja, a linguagem, utiliza mecanismos que podem ser extralinguísticos (os gestos, a postura corporal e as expressões faciais), ou paralinguísticos (a entoação, as pausas e hesitações, a velocidade e o ritmo das produções).

Steven Pinker, citado por Sim-Sim (2001:12), define linguagem como *uma capacidade especificamente humana que nos permite entrar na mente do outro e, de forma simbólica, lá deixar uma mensagem*.

Segundo Acabado (1993:85), a linguagem *é um procedimento que permite a comunicação entre os seres. Há diversos tipos de linguagem, como são os casos do gestual, do oral, do escrito. Foi a linguagem oral que permitiu o aparecimento das línguas. É o milagre da fala*.

Assim, a linguagem é a capacidade de simbolizar o mundo, de expressar e de se comunicar, encontra-se em todas as esferas da actividade humana; nas nossas relações com os outros, no interior e exterior do nosso pensamento. A linguagem é tão essencial ao contexto humano que é impossível conceber a vida sem ela. Pois, ao partilhar o mesmo sistema linguístico junta-nos ao mesmo grupo de falantes, onde quer que estejamos, permite-nos viver experiências que outros vivenciaram, facilita-nos as aprendizagens individuais e sociais e faculta-nos o trabalho e o divertimento em grupo (Sim-Sim, 1998).

A linguagem engloba faculdades e processos de compreensão e expressão e só se estabelece quando todas as condições estão reunidas. Quando a linguagem é utilizada para comunicar e para pensar, como nos refere Sim-Sim (1998), todas as línguas têm traços comuns, isto é universais; existe uma possibilidade infinita de mensagens, aumentando a criatividade; existe uma grande arbitrariedade na relação com os sons, mensagens e símbolos; a compreensão que envolve a recepção e decifração de uma cadeia de sons e a sua interpretação, de acordo com as regras do sistema linguístico e as várias dimensões da linguagem – fonética, fonológica, morfológica, sintáctica, semântica e pragmática.

A língua é uma forma de linguagem. No Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001:324) define-se como um *sistema de signos vocais, que podem ser transmitidos graficamente, é comum a um povo, a uma nação, a uma cultura e que constitui o seu instrumento de comunicação*. Percebe-se, assim, que a língua não é estática, apresenta variações conforme o indivíduo que a usa, tendo uma intenção discursiva e um momento histórico temporal.

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a acção e os modos de agir. É produto e produção cultural, nascida e desenvolvida nas práticas sociais (Sim-Sim, 2001).

A linguagem abrange dois processos: um ao nível da compreensão e outro ao nível da expressão; o indivíduo pensa e comunica, do mesmo modo que se comunica, também se pensa. A expressão do pensamento é um dos usos mais importantes que o ser humano faz da linguagem, uma das características que o diferencia das outras espécies (Sim-Sim, 2001).

No decorrer do nosso trabalho foi surgindo sempre a ideia do pensamento como importante componente da linguagem, uma vez que a consciência fonológica implica pensar e reflectir sobre a fonologia. Reflectir e pensar na capacidade de representar mentalmente características fonológicas da linguagem. A percepção dos sons da fala é o primeiro passo na compreensão da linguagem oral. As vibrações sonoras são traduzidas em sequências de sons, que aparecem a quem ouve como unidades com significado (Sim-Sim, 1998).

1.2. Metaprocessos de cognição e de linguagem

Um mundo sem linguagem seria um mundo sem conceitos e sem culturas. Aquilo que pensamos, o que percebemos e o que nos lembramos é influenciado pela linguagem. Usamos a linguagem para comunicar, para organizar o pensamento, para esclarecer as ideias e para nos divertirmos. Assim, os jogos de palavras, os trocadilhos, os duplos sentidos sugerem uma outra capacidade que transpõe o conhecimento intuitivo da língua e exige a consciência e controlo de funções linguísticas realizadas por nós e por outros. De acordo com Inês Sim-Sim (1998:215),

É porque possuímos esta capacidade que achamos graça às anedotas, que criamos rimas, que reconhecemos que uma frase está ou não correcta, que compreendemos e produzimos metáforas, que encontramos sinónimos, enfim, que tratamos da língua como objecto de análise e de estudo.

De uma forma muito simples, podemos dizer que a capacidade em questão exige a manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo e é servida por processos cognitivos de nível superior, nomeadamente a consciência e o controlo do conhecimento. Daí que seja conhecida por consciência linguística.

O termo cognição refere-se às *actividades mentais que nos permitem adquirir, guardar, aceder e usar qualquer forma de conhecimento* (Sim-Sim, 1998:217).

Segundo Inês Sim-Sim (1998) o principal objectivo das ciências de cognição é o estudo dos processos cognitivos envolvidos na apreensão, conservação e elaboração do conhecimento pelo homem. As ciências cognitivas articulam-se com a psicologia experimental, a neurociência, a linguística e a inteligência artificial, proporcionando formas capazes de aceder à mente humana e às estratégias de tratamento da informação. Aos processos cognitivos contrapõe-se a especificidade das estratégias usadas pelos sujeitos, quer no campo do conhecimento, quer na evolução maturacional e experimental do sujeito.

Flavell, citado por Sim-Sim (1998:217), utiliza o termo metacognição referindo-se *ao conhecimento e controlo dos processos e produtos cognitivos*. Neste sentido, a metacognição é um nível superior de conhecimento, ou seja, é a consciência do próprio conhecimento, pois avalia, regula e organiza os próprios processos cognitivos. Assim, o acesso ao conhecimento é feito por processos cognitivos que funcionam como componentes de aquisição, de retenção e de transferência de conhecimentos, *a metacognição serve-se de metaprocessos que são os planificadores e reguladores das decisões a tomar para a resolução dos problemas colocados. Pelas suas características os metaprocessos são processos conscientes ou passíveis de consciencialização* (Sim-Sim, 1998: 217-218).

A aprendizagem numa orientação metacognitiva apresenta diversas vantagens, como, a (i) auto-apreciação e o auto-conrole cognitivos como formas de pensamento do sujeito tendo um papel activo e construtivo no seu próprio pensamento, (ii) estuda as diferenças individuais no rendimento escolar, destacando o papel pessoal na avaliação e controle cognitivo, (iii) é o motor do seu próprio desenvolvimento (apesar de depender do desenvolvimento cognitivo) pois, permite ao sujeito ir mais longe no seu nível de realização (Grangeat, 1999).

Assim, o sucesso da aprendizagem não depende apenas da idade, experiência e desenvolvimento intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam às crianças planear e controlar o seu desempenho escolar, isto é, devem tomar consciência dos processos que utilizam para aprender, definir as

estratégias a utilizar em cada tarefa, e ainda avaliar a sua eficácia, alterando-as quando não produzam os resultados desejados (Silva e Sá, 1993; Ferreira et al, 2004).

De acordo com Grangeat (1999) para aprender é necessário aprender como fazer, pois não basta fazer, é preciso saber como se faz e como se faz para fazer. A metacognição pode ser vista como a capacidade mais importante, da qual depende a aprendizagem – aprender a aprender.

O conhecimento metacognitivo, isto é, o conhecimento que durante uma actividade cognitiva se tem sobre o acto de conhecer, sobre as características da pessoa como processador de informação e sobre os factores que influenciam a eficácia dos procedimentos cognitivos evolui com o desenvolvimento do sujeito e, obviamente, com o domínio do conhecimento em causa (Sim-Sim, 1998:219).

Processo semelhante acontece com o chamado conhecimento metalinguístico ou metalinguagem. Como foi focado anteriormente, os metaprocessos são responsáveis pela consciencialização e controlo do processamento da informação, enquanto na metalinguística, a consciencialização e o controlo são responsáveis pelo processamento da informação linguística.

Inês Sim-Sim (1998:220) considera que o primeiro nível de conhecimento da linguagem perceptível na criança, se caracteriza *pelo uso espontâneo e pelo domínio implícito e inconsciente das regras que regulamentam a língua materna do falante*. Sabe-se, então, que a língua é usada automaticamente para comunicar sem se ter consciência do discurso produzido.

No segundo nível, a criança tem consciência das realizações e propriedades da língua materna. Consegue distanciar e manipular a língua, sem estar no contexto educativo, ou seja, passa da utilização espontânea e automática da fase anterior, para um nível de consciência linguística. Esta consciência vai permitir *pensar sobre algumas propriedades formais da língua, julgar da aceitabilidade dos enunciados e respectiva correcção e isolar ou identificar unidades do discurso* (Sim-Sim, 1998:220). Nesta fase as crianças, mostram grande interesse por rimas, invenção de palavras, jogos de segmentação e de linguagem.

Por último, aparece o conhecimento deliberado, reflectido, explícito e sistematizado das operações da língua, que é o conhecimento metalinguístico. É um conhecimento consciente, em que o sujeito controla a utilização das regras estruturais da língua e que resulta do desenvolvimento de processos metacognitivos, muitas vezes dependentes da instrução formal, como é o caso da gramática.

Dos níveis de desenvolvimento da metalinguagem fazem parte a sensibilidade às propriedades da língua, a consciência linguística e o conhecimento metalinguístico.

1.2.1. A evolução da consciência linguística

De acordo com Inês Duarte (2008:18) *um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência linguística*. O desenvolvimento da consciência linguística serve para aumentar a autoconfiança linguística da criança, para ter consciência que a complexidade e a estrutura da sua variedade linguística de origem é tão importante como a variedade padrão usada na escola. Na verdade, *tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar aspectos do nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado* (Inês Duarte, 2008:16).

Segundo James e Garrett (1992) a consciência linguística está para a linguística, como o estudo da natureza está para a biologia, isto significa que, a consciência linguística é uma necessidade crucial para a evolução dos estudos linguísticos. Acrescentam ainda estes autores que a consciência linguística está presente em cinco grandes domínios: o (i) afectivo, o (ii) social, o (iii) de poder, o (iv) cognitivo, o (v) de desempenho (James e Garrett, 1992), que explicitamos de seguida.

No (i) *domínio afectivo* a consciência linguística abrange uma actividade linguística individual. A consciência linguística, sobre este domínio contribui para a formação de um indivíduo sensível, atento e interessado na procura de respostas. No (ii) *domínio social* a diversidade étnica e as relações entre grupos provocam divergências em relação à manutenção da unidade da linguagem, então a consciência linguística serve como suporte para o entendimento das diferenças das origens e características de cada língua ou dialecto. No (iii) *domínio do poder* a língua é usada como instrumento de manipulação. Como refere Freire (2003) devemos alertar as pessoas dos significados implícitos que, muitas vezes, nos levam a aceitar silenciosamente artifícios retóricos daqueles que têm maior acesso à comunicação verbal. O (iv) *domínio cognitivo* está fortemente ligado ao (iii) *domínio do poder*. Uma abordagem cognitiva estrutura-se em virtude da consciência de padrões, contrastes, unidades, categorias e regras da língua em uso e a capacidade de reflectir sobre elas. Finalmente, no (v) *domínio do desempenho* o conhecimento sobre a língua pode influenciar o desempenho ou controle sobre a mesma. Os indivíduos fazem progressos linguísticos quando o seu discurso oral, ou escrito, não está de acordo com o

modelo pretendido, tendendo a melhorarem o seu nível de desempenho. Em relação à motivação, que é outro factor que influencia o desempenho e a evolução da aprendizagem, quanto mais motivação houver maior será o nível de desempenho (James e Garrett, 1992).

Até este ponto de reflexão percebemos que a consciência metalinguística é a atenção consciente dada a uma língua ou a um sistema linguístico. Na criança as capacidades metalinguísticas despontam após um domínio razoável do conhecimento e o uso da linguagem em contexto comunicativo. Sobre este assunto, Inês Sim-Sim (1998:224) apresenta-nos alguns exemplos:

identificar que não está correcto dizer “o João fez” requer saber utilizar a forma “fez”, que reconhecer que a construção passiva “o rapaz foi beijado pela rapariga” tem o mesmo significado que “a rapariga beijou o rapaz” implica compreender e produzir formas passivas, ou que segmentar “costureirinha” em cinco sílabas pressupõe ser capaz de pronunciar correctamente a palavra em questão.

No desenvolvimento da capacidade metalinguística o aspecto crucial a ponderar é o grau de consciência, análise, explicitação e sistematização atingido em cada momento do crescimento linguístico do sujeito (Sim-Sim, 1998:224). Menyuk, citado por Sim-Sim (1998:224), refere que a criança é capaz de ganhar consciência dos aspectos da língua materna que já adquiriu, menos capaz de consciencializar os aspectos em processo de aquisição e incapaz de ter consciência dos aspectos ainda não adquiridos.

Deste modo, podemos delinear como princípios gerais que

o conhecimento metalinguístico evolui à medida que a criança cresce linguisticamente; em qualquer domínio da linguagem, a compreensão e a produção antecipam a consciencialização; o desenvolvimento da consciência linguística exige uma prática especial, para além da experiência das chamadas actividades primárias da língua, falar e ouvir (Sim-Sim, 1998:225).

1.2.2. Desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança

A linguagem é um instrumento do pensamento. Esta tem início desde que a criança constrói representações internas do real. Mais tarde, com o domínio dos sons da fala contempla dois grandes aspectos: a discriminação auditiva – capacidade de ouvir e reconhecer os diferentes sons da linguagem; e a articulação – produção de sons e cadeias de sons da fala e as suas características (Sim-Sim, 1998).

Segundo vários autores, nomeadamente Lunzer, Dolan e Wikinson, Aman Gainotti e Cabale, Arlin, Filjakow, Tunmer, Herriman e Nesdale, citados por Viana (1998), o desempenho em tarefas cognitivas básicas, como a classificação, a seriação e a conservação da quantidade evidenciam uma maior ou menor facilidade em aprender a ler.

Para Sequeira, citado por Viana (1998), a capacidade de inclusão em classes ajuda a criança a ver a parte e o todo em simultâneo, a relacionar a letra com a palavra, esta com a frase e a frase com o texto. As capacidades de classificação, de relacionamento das partes com o todo, de descentração, seriação e ordenação constituem-se como as mais importantes para as aprendizagens da leitura.

Segundo Piaget, citado por Sim-Sim (1998), estas capacidades cognitivas, surgem no processo de transição desenvolvimental do estágio da inteligência pré-operatória para o das operações concretas e têm dado origem a algumas directrizes educativas quanto à idade de início da escolaridade. Possibilita também, a distinção entre significantes e significados e a consequente compreensão das palavras enquanto signos verbais arbitrários, capazes de serem representados graficamente.

Para Benjamin Whorf, citado por Sutherland (1996) e Sim-Sim (1998), o desenvolvimento cognitivo depende do desenvolvimento linguístico. A estrutura da linguagem que utilizamos determina a nossa estrutura de pensamento, ou seja, a linguagem dirige e limita a cognição.

De acordo com McShane, citado por Sim-Sim (1998), o desenvolvimento linguístico (ao nível da fonologia, da sintaxe, da semântica e da pragmática) e cognitivo podem ser entendidos de acordo com o processamento da informação. Assim, o desenvolvimento cognitivo e linguístico podem ser explicados através das modificações (qualitativas e quantitativas) nos processos e estratégias de organizar e conservar a informação e do refinamento das estruturas disponíveis para discriminar, categorizar e recuperar a informação processada. O processamento da informação está ligado ao estudo dos processos mentais que permitem receber, organizar, elaborar, reter e recuperar a informação. No sistema de processamento existem os componentes que permitem a manipulação (atenção, discriminação e categorização) e os componentes de armazenamento de representações (memória).

Maluf e Barreira (1997) salientam que, do ponto de vista pedagógico, a consciência fonológica nos seus diversos níveis (lexical, silábico e fonémico) não é uma simples habilidade a ser mecanicamente treinada, mas uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, e que está estreitamente relacionada com a própria compreensão da linguagem oral enquanto sistema de significantes.

Segundo Williams, Wagner e Torgesen e Adams, citados por Viana (1998), existem fortes correlações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Sob o ponto de vista fonológico, os primeiros meses de vida são caracterizados por

manifestações de palreio e riso (dois – três meses), a que se segue a reduplicação silábica que, por sua vez, dá lugar à produção de sílabas simples, acompanhadas de gíria entoacional e o aparecimento das primeiras palavras (entre os 9 e os 14 meses).

Durante o primeiro ano de vida, a criança tem emissões caracterizadas pela repetição frequente da mesma sílaba ou som. Aos poucos vai descobrindo as possibilidades motoras, articulatórias e desenvolvendo assim o feedback auditivo, aproximando-se do padrão adulto (Viana, 1998). Por volta dos trinta e seis meses, a criança atinge a maturação discriminatória que lhe permite reconhecer os sons da sua própria língua. O aparecimento das primeiras palavras marca um momento significativo na vida da criança e acontece entre os nove e os doze meses de idade.

O crescimento lexical progride a um ritmo alucinante nos primeiros meses de vida. A aquisição lexical é realizada através do uso da palavra em contexto, o que significa que o domínio lexical é fortemente influenciado pelas vivências do sujeito. A evolução lexical contempla a aquisição de novas palavras e também a relação entre elas. O ritmo de desenvolvimento da fala varia muito de criança para criança, mas geralmente espera-se que o sistema fonético-fonológico esteja completo por volta dos quatro, cinco anos de idade (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

Ao iniciar a escolaridade básica, o nível de compreensão e de produção sintáctica é significativo, embora o processo não esteja terminado e possa beneficiar de estruturas de complexidade crescente.

Para Fátima Sequeira (2000), investigadora da Universidade do Minho, os aspectos cognitivos subjacentes à aquisição e desenvolvimento da linguagem e à aprendizagem da leitura e da escrita são problemas que, ultimamente, mais têm interessado os psicolinguistas.

1.3. Consciência fonológica – O conceito

A consciência fonológica é a capacidade que a criança tem para compreender e, sobretudo reflectir sobre a estrutura sonora da língua, isto é, manipular conscientemente (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer e Rohl, 1991).

Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008:48) *a consciência fonológica é a capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais*. É pois, a capacidade de analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferentes, como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que formam as palavras.

Sim-Sim (1998) refere que a consciência fonológica está relacionada 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 faz-nos prestar atenção, involuntariamente, ao significado do enunciado, enquanto que a consciência fonológica faz com que nos centremos, de forma deliberada, nos sons da fala.

Autores como Silva, Martins e Almeida (2001), salientam a diferença entre as expressões *consciência fonológica* e *consciência fonémica*. A primeira leva-nos às diversas formas de análise das palavras nos seus segmentos orais, enquanto que a segunda requer uma instrução formal em leitura num sistema alfabético, para que o sujeito tenha a capacidade de descobrir numa palavra uma sequência de fones ou de fonemas.

De acordo com Jiménez, Rodrigo e Hernandez (1999) o conceito de consciência fonológica é mais abrangente do que o de consciência fonémica, uma vez que inclui a consciência não apenas dos fonemas, mas também de unidades maiores, como as rimas e as sílabas. No entanto, existe outro conceito mais amplo que a consciência fonológica, que é a consciência metalinguística, pois esta refere-se à capacidade de manipular e reflectir sobre a estrutura da língua falada. A consciência metalinguística inclui diversos níveis, o fonema e a sílaba (consciência fonológica), a palavra (consciência da palavra), a frase (consciência sintáctica) e o texto (consciência discursiva).

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007) existe um elevado grau de complexidade na tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema, em crianças que não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro nestas unidades mínimas. Aprender um código alfabético faz com que haja transferência de unidades do oral para a escrita, então, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, para assim promover a consciência fonológica, como sendo a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral.

Neste sentido, como referem Freitas, Alves e Costa (2007:10)

se alguém quer ser um atleta de sucesso terá de treinar, desde cedo e exaustivamente, a sua estrutura muscular para que os resultados sejam progressivamente melhores. Sabemos que o mesmo se passa no percurso da escolaridade: quanto mais uma dada capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso para cada aluno.

Portanto se o trabalho realizado na escola, sobre consciência fonológica, for aplicado desde cedo, abrangendo toda a população infantil, promoverá o sucesso escolar e funcionará como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.

Por tal, concordamos com Freitas, Alves e Costa (2007:10) quando nos dizem que *a sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua.*

1.4. Desenvolvimento da consciência fonológica

De acordo com Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2007) as crianças devem entender que os sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala. Parece uma noção muito básica para quem já sabe ler, mas a noção de que a linguagem falada é composta por sequências desses pequenos sons não é fácil de entender, nem surge de uma forma natural em seres humanos. Por esse facto, o desenvolvimento da consciência fonológica pressupõe o uso de metaprocessos linguísticos específicos que se interligam com os mecanismos cognitivos, assumindo actividades de reflexão sobre a linguagem e a sua utilização, bem como, as capacidades do sujeito em controlar e planificar os próprios processos de tratamento linguístico.

Portanto, a consciência fonológica não se trata de uma simples consequência do crescimento cognitivo ou linguístico da criança, pois exige estímulos especiais e está intimamente relacionada com a leitura (Morais, 1997; Bernardino, Freitas, Souza, Maranhão e Bandini, 2006; Santos e Maluf, 2007).

No desenvolvimento da consciência fonológica consideram-se três níveis, o (i) das sílabas, o (ii) das unidades intrassilábicas, o (iii) fonémico (Freitas, Alves e Costa, 2007). Vejamos como se revelam estes níveis na criança:

- (i) *Ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra . tos);*
- (ii) *Ao isolar unidades dentro de uma sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a – t.os);*
- (iii) *Ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s) (Freitas, Alves e Costa, 2007:11).*

No que se refere à consciência da palavra, muitas crianças, antes da entrada para o 1.º Ciclo já têm este nível desenvolvido, mas nunca é demais voltar a trabalhá-lo pois, a criança vai adquirir a capacidade de segmentar a frase em palavras, identificar as fronteiras da palavra e organizá-las numa sequência com sentido (Nascimento e Knobel, 2009).

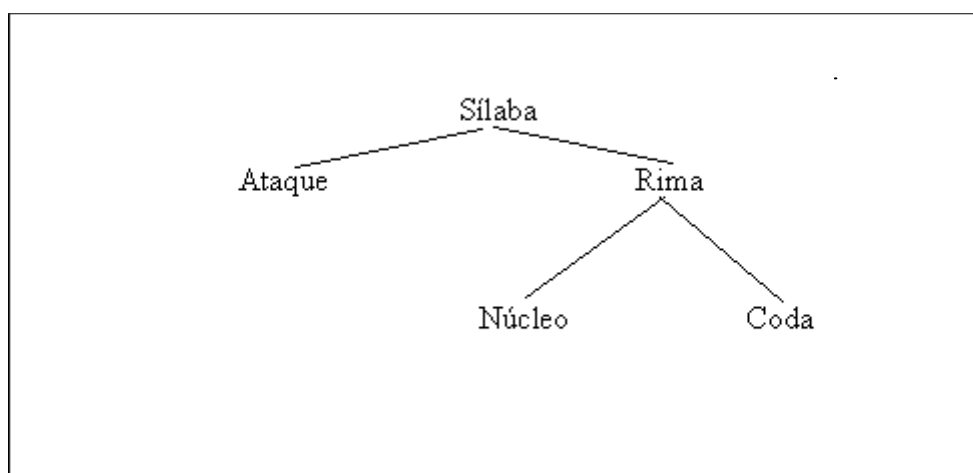
Apesar deste desenvolvimento nem sempre ocorrer na mesma ordem, consciência da palavra, consciência silábica e consciência fonémica, os estudos são unânimes quando referem que o nível mais complexo da consciência fonológica e a última capacidade a

surgir na criança é a consciência fonémica (Freitas, 2004; Sim-Sim, 1998). Portanto, devemos seguir a seguinte ordem de desenvolvimento:

Palavra > sílaba > constituinte silábico > fonema

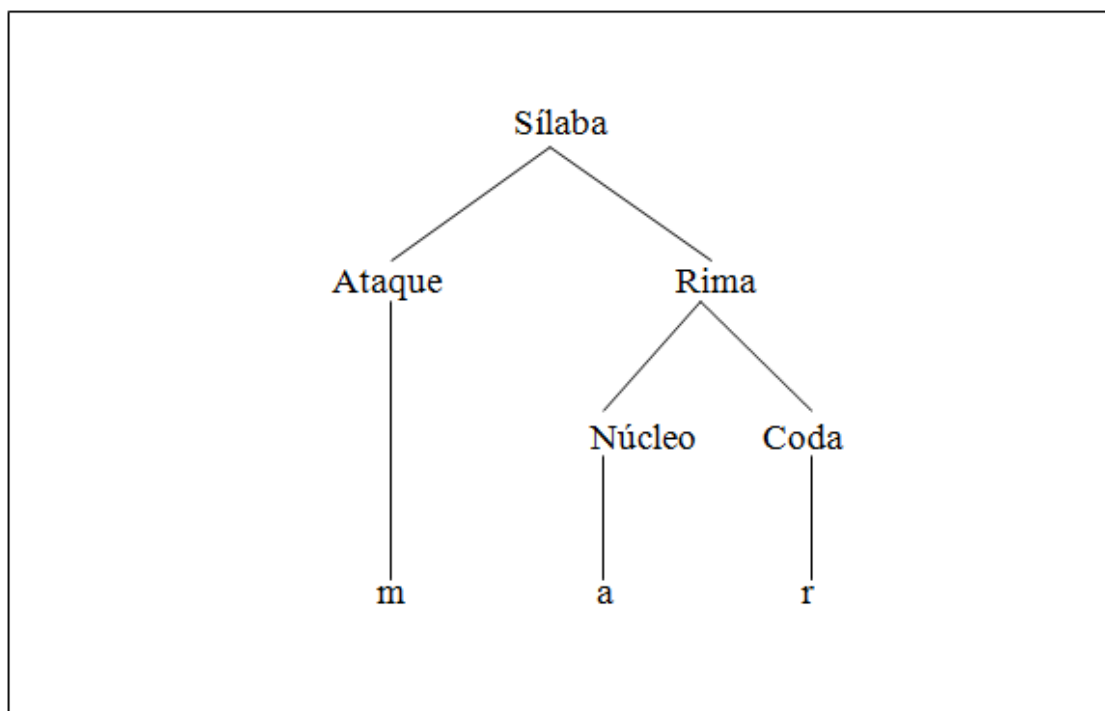
Na consciência da *palavra*, como já foi referido, a criança segmenta a frase em palavras, percebendo a relação que há entre elas e organiza-as numa sequência que tenha sentido. Na consciência da *sílaba*, a criança faz a análise e a decomposição nos elementos constituintes, isto é nas sílabas, depois faz a síntese, em que constrói um sistema que abrange e resume esses elementos constituintes (sílabas) formando uma palavra. O *constituinte silábico*, tendo lugar na consciência da sílaba é de desenvolvimento mais lento e é a capacidade da criança isolar unidades dentro da sílaba. As maiores subunidades são o ataque (elemento silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal) e a rima (componente silábico que é formado pelo núcleo e pela coda. O primeiro pode ser composto por uma consoante (ataque simples), por uma combinação de consoantes no início da sílaba (ataque ramificado) ou encontrar-se vazio (ataque vazio). No que diz respeito à rima, ela deve conter um núcleo formado por uma ou mais vogais, que domina o constituinte que define a identidade da sílaba. Para além do núcleo, a rima pode conter também uma ou várias consoantes à sua direita, que é a coda (Martins, 2000; Silva, 2003; Freitas, Alves e Costa, 2007; Lima, 2007). Para a explicitação destas asserções apresentam-se os esquemas seguintes.

Esquema n.º 1 – Representação em árvore da estrutura silábica segundo o modelo da ramificação binária



Fonte: Lima (2007:76)

Esquema n.º 2 – Níveis de representação fonológica da sílaba ao segmento



Fonte: Freitas, Alves e Costa (2007:16)

A consciência fonémica desenvolve-se de forma mais lenta, tal como a consciência intrassilábica, uma vez que se trata de detectar unidades sonoras muito pequenas – *os fonemas* – que, ao contrário das sílabas, não têm uma base física simples, nem podem ser analisadas em unidades mais pequenas e sucessivas (Silva, 2003). Os fonemas são, pois, as unidades mínimas de cada língua, sem significado, que permitem distinguir palavras semelhantes e constituem uma unidade abstracta, porque a sua percepção pode variar em função do contexto (Silva, 2003).

A consciência fonológica necessita da *capacidade de distanciamento consciente dos enunciados verbais*, patentes nos *processos mnésicos e cognitivos* (Sim-Sim, 2006:67). Esses processos contemplam determinados itens de *reconstrução, segmentação, de identificação e de manipulação fonológica* (Sim-Sim, 2006:67).

Reconstrução fonológica é a *capacidade de reagrupar num continuum os segmentos fónicos ouvidos como unidades isoladoras*, isto é, *reconstruir uma cadeia fónica numa unidade maior*. A segmentação fonológica, exige a *análise e separação em unidades maiores de um enunciado ouvido*. A identificação fonológica inclui *processos de detecção de sons idênticos, bem como a capacidade de prestar atenção a sons diferentes* (Sim-Sim, 2006:67).

Por fim, a manipulação fonológica, apesar de englobar capacidades expostas anteriormente, exige *a capacidade de explicitação e controle de análise das unidades fônicas*. Conseqüentemente, estes processos podem *surgir a nível silábico, intrassilábico e fonémico, existindo uma gradação ao nível de complexidade da actividade desenvolvida* (Sim-Sim, 2006:67).

Existe pois, uma diversidade de actividades fonológicas, com diferentes graus de complexidade para avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica. É importante referir que *a idade da criança, bem como o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, o domínio da linguagem oral, as características da palavra-alvo e também a aprendizagem da leitura* têm sido referidos como indicadores cruciais no desempenho dessas actividades (Sim-Sim, 2006:67).

1.5. Como treinar a consciência fonológica

A percepção auditiva significa a primeira etapa na cadeia de processamento da fala. A percepção visual e a percepção dos sons são processos não conscientes. *A percepção auditiva é inacessível à consciência, mas o produto dessa percepção é passível de consciencialização* (Sim-Sim, 1998:226).

O primeiro passo com vista à consciência da fala é o reconhecimento das unidades constituintes do produto verbal. Quando ouvimos uma mensagem, não temos consciência das sílabas e dos sons que dela fazem parte, o conjunto de sons é automaticamente processado e retirado o significado. Isolar os elementos que integram esse conjunto, obriga a um esforço de atenção, o qual permite extrair rapidamente o seu significado. Identificamos mais rápido as palavras que as sílabas e torna-se mais lento o processo de identificação dos fonemas. Isto significa que *perante um enunciado ouvido, rapidamente isolamos as palavras que o integram, com mais morosidade as sílabas e ainda mais vagarosamente os fonemas* (Sim-Sim, 1998:226).

Seguindo as ideias de autores como Freitas, Alves e Costa (2007), Lopes (2004) e Nascimento e Knobel (2009) percebemos que o treino da consciência fonológica obedece ao critério de uma complexidade crescente, pois parte do geral para o particular, o que significa que o seu grau de dificuldade é gradual.

O reforço da prática do oral, tanto na percepção da fala como na sua produção é de extrema importância. *A sistematicidade e a consistência constituem as palavra-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica* (Freitas, Alves e Costa, 2007:31).

De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007) para treinar a consciência fonológica começa-se por uma fase de descoberta e de integração do universo sonoro. Depois passa-se a uma fase de exploração e de conhecimento aproximada ao universo da fala, até alcançar a capacidade de manipular as unidades linguísticas relacionadas com a consciência fonológica. Esse treino deve ser executado por pistas quinestésicas, auditivas, visuais e tácteis, pois estimulam os canais sensoriais da criança, que estão presentes desde muito cedo no seu desenvolvimento.

A fase da consciência auditiva tem como objectivo desenvolver as capacidades de audição, discriminação e memorização de sequências de sons. Numa primeira fase as crianças aprendem a discriminar os sons do meio envolvente, a seguir relacionam os sons onomatopaicos com os sons da fala e por fim aprendem a discriminar as características específicas de cada grupo de som (Freitas, Alves e Costa, 2007).

Tomar consciência da palavra permite à criança adquirir a capacidade de segmentar a frase em palavras, perceber a relação que há entre elas e de as organizar numa sequência que tenha sentido. Este tipo de consciência desenvolve a leitura e vai contribuir para uma ortografia correcta.

A consciência silábica representa a capacidade da criança em segmentar as palavras em sílabas. Esta integra, a segmentação e contagem silábica, que consiste na divisão de palavras nas sílabas que as compõem, a reconstrução silábica, que é a capacidade da criança formar palavras completas, partindo de sílabas isoladas, a manipulação silábica, que é a capacidade de retirar, acrescentar ou trocar a ordem das sílabas numa palavra, originando palavras novas e a evocação silábica que consiste na produção de palavras a partir de uma determinada sílaba inicial.

Por fim, a consciência fonémica, que é a capacidade da criança analisar os fonemas (estruturas mínimas da linguagem) que compõem a palavra. Este tipo de consciência é a que tem um processo mais lento e difícil para a criança. Integra a reconstrução fonémica, que consiste na capacidade da criança formar uma palavra completa, partindo de fonemas isolados, a evocação fonémica que é a capacidade de produzir palavras a partir de um determinado fonema inicial, a segmentação e contagem fonémicas, em que a criança divide palavras nos fonemas que as compõem e identificam o número de fonemas de uma palavra e a manipulação fonémica, na qual a criança retira, acrescenta ou troca a ordem de fonemas numa palavra, originando palavras novas.

1.6. Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita

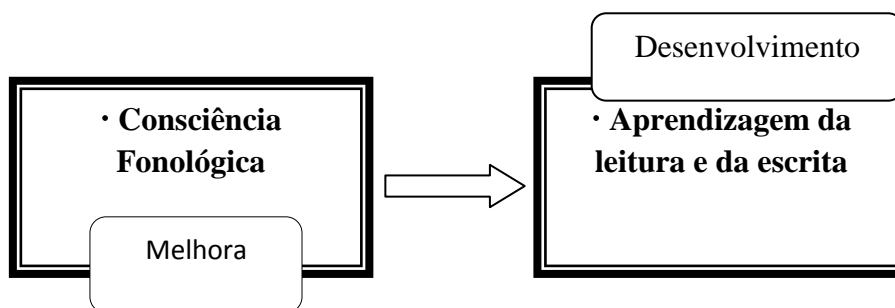
Segundo Martins (1995), Vale e Caria (1997), Lane e Pullen (2004) e Viana (2006) a capacidade de pensar conscientemente sobre os sons da fala e as suas combinações tem grande importância para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois é a aquisição mais importante nos primeiros anos de escolaridade da criança. Esta tarefa tão complexa é o resultado da relação entre a escrita das palavras e a oralidade, o que implica a capacidade de identificar os sons da fala (fonemas) e manipulá-los de forma a estabelecer uma relação entre eles e a sua representação ortográfica.

A nossa língua – língua portuguesa – é essencialmente fonémica, ou seja, a unidade escrita – grafema – está relacionada com a unidade sonora da palavra – fonemas – requerendo o uso da consciência fonológica, pois existe uma relação entre os sons da fala com os grafemas (Freitas, 2004; Teles, 2004).

Alguns autores, como Lundberg et al., citados por Freitas (2004), afirmavam que a consciência fonológica melhorava as aprendizagens de leitura e escrita, discordando com a situação inversa.

No esquema n.º 3 apresentamos a consciência fonológica como responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Esquema n.º 3 – Consciência fonológica *versus* aprendizagem da leitura e da escrita

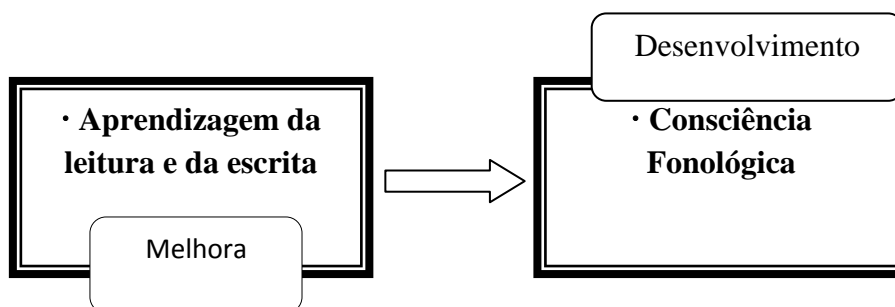


Fonte: adaptado de Freitas (2004)

Contrariamente, Morais, Cary, Alegria e Bertelson, citados por Freitas (2004), referem que é durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita que a consciência fonológica se desenvolve.

No esquema seguinte apresentamos o processo de aprendizagem da leitura e da escrita como promotora do desenvolvimento da consciência fonológica.

Esquema n.º 4 – Aprendizagem da leitura e da escrita *versus* consciência fonológica

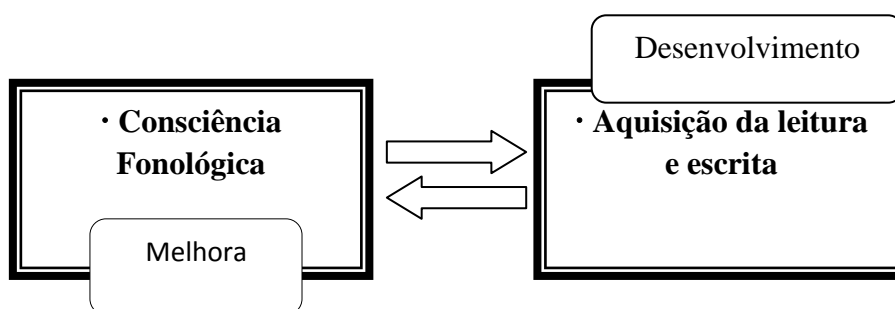


Fonte: adaptado de Freitas (2004)

Também Adams, Morais, Mousky e Kolinsky, citados por Sim-Sim (1998) e Freitas (2004), se referem a este assunto defendendo que alguns níveis da consciência fonológica antecedem a aprendizagem da leitura, embora haja outros, mais complexos, que derivam dessa aprendizagem, pois, segundo estes autores, as crianças já têm capacidades metafonológicas anteriores à aquisição da escrita, desenvolvendo outras e aperfeiçoando as que já possuem através desta aquisição.

No esquema n.º 5 apresentamos a interligação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esquema n.º 5 – Relação recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita



Fonte: adaptado de Freitas (2004)

Actualmente, sabe-se que existe uma relação de reciprocidade e interdependência entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita. Pois, a consciência fonológica ajuda no processo da aprendizagem da leitura e da escrita e este, por sua vez, favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, em especial da consciência fonémica.

De acordo com Freitas (2004) a consciência fonológica parte de um nível implícito, de análise de sons, para um nível explícito, que é fundamental na correspondência fonema-grafema. Quando as crianças iniciam o primeiro ano de escolaridade demonstram mais dificuldades nas tarefas relativas à consciência fonémica, pois são tarefas mais complexas e não têm ainda o apoio da escrita.

É essencial que as crianças realizem actividades que explicitem as regras de manipulação dos sons da fala e da escrita (relação fonema-grafema), para uma maior promoção da consciência fonológica.

Na opinião de Vale e Caria (1997), a qual partilhamos, para se ser um bom leitor, um bom descodificador do código alfabético e para que se seja possível atribuir um significado a um texto, o desenvolvimento da consciência fonológica torna-se bastante útil, pois facilita a aprendizagem da leitura e da escrita, acelerando-a e minimizando alguns traumas psicológicos que possam advir desta complexa aprendizagem.

Capítulo 2 – Enquadramento Empírico

2.1. A investigação-acção como opção

Sobre a investigação-acção Arends (1995:45) refere que *é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes da sala de aula*. Na mesma linha de Arends (1995) também Van den Akker e Nieveen et al (1999:34) se referem à investigação-acção como *uma investigação, com fins de desenvolvimento que visa dar, ao mesmo tempo, contributos práticos e científicos*. Acrescentam ainda os autores que neste tipo de investigação se procuram *soluções inovadoras para os problemas educativos*, sendo essencial *a interacção com os profissionais no terreno* (Van den Akker e Nieveen et al, 1999:34). Neste sentido, o que se pretende como resultado final *não é testar se a teoria, quando aplicada à prática* (Van den Akker e Nieveen et al, 1999) é boa preditora dos acontecimentos, mas sim perceber as interacções que se podem estabelecer entre ambas (teoria *versus* prática).

Diversos autores, tais como Kemmis e McTaggart (1988), Zubert-Skerritt (1992), Denscombe (1999), Elliot (1991), Cortesão (1998) e Cohen e Manion (1994), definem o procedimento da investigação-acção como participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica e auto-avaliativa. *O termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projecto e assim sucessivamente* (Lessard-Hébert, 1996:15).

De acordo com Zubert-Skerritt (1996:3) a investigação-acção segue um processo cíclico que envolve quatro passos:

1. *Planeamento* estratégico;
2. *Acção*, isto é, implementação do plano;
3. *Observação*, avaliação e auto-avaliação;
4. *Reflexão* crítica e autocrítica sobre os resultados dos pontos anteriores e tomada de decisões para o próximo ciclo de investigação-acção, ou seja, revisão do plano, seguido de acção, observação e reflexão.

Assim, podemos dizer que a investigação-acção permite uma participação mais activa do professor, funcionando como um agente de mudança perante os problemas que vão surgindo, constituindo-se um contributo necessário para o desenvolvimento da acção educativa. Este procedimento deverá ser flexível, uma vez que à investigação se associa uma acção, mais ou menos imediata. Por tal, segundo Zubert-Skerritt (1996) não nos devemos preocupar em obter um conjunto de conhecimentos teóricos que sejam generalizáveis, mas sim um conjunto de conhecimentos práticos, sustentados em conhecimentos teóricos.

Uma das características da investigação-acção defendida por Bogdan e Biklen (1994:113), e com a qual concordamos é que

independentemente dos seus resultados, cumpre sempre o seu objectivo que é precipitar a mudança, fruto da sua componente cooperativa. De facto, o esforço e a dedicação dos professores e dos alunos implicados produzem sempre melhorias pedagógicas na sala de aula e mesmo na comunidade escolar.

As várias fases do processo investigação-acção devem ser sistematicamente controladas, através de variados mecanismos (entrevistas, grelhas de observação, questionários...). É através de uma observação rigorosa de situações e factos que podemos efectuar modificações, reajustamentos, mudanças de direcção.

De entre várias propostas de autores como Lewin (1946), Kemmis e McTaggart (1988), Elliott (1991) e McNiff e Whitehead (2006), seguimos neste projecto a proposta apresentada pelo modelo de Kemmis e McTaggart (1988). Este modelo integra quatro momentos: planificação, acção, observação e reflexão, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo, criando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção.

Segundo Kemmis e McTaggart (1988), para se realizar uma investigação-acção, temos que desenvolver um plano de acção partindo de uma situação problemática com a intenção de a alterar e obter melhores resultados. Devem-se planificar estratégias para colocar o plano em acção e observar os efeitos da acção no respectivo contexto, reflectindo sobre os resultados obtidos. Estes poderão servir como ponto de partida para uma nova planificação, dando início a uma nova sequência do ciclo de espirais.

A investigação-acção tem como intenção realizar um projecto de intervenção, elaborado em função das necessidades do meio. O professor, além de ter de assumir o papel de investigador, assume também o de interveniente. Este, implementando determinadas estratégias de aprendizagem, tem como objectivo promover o sucesso educativo das crianças.

Neste sentido, optámos pela investigação-acção porque concordámos que se deva valorizar mais os procedimentos do que os produtos da investigação e, também, porque no decurso da investigação, os professores são os próprios investigadores, pois a sua actividade centra-se na intervenção no terreno, na exploração dos problemas reais. É a investigação-acção pela prática.

2.2. Técnicas de recolha de dados – Instrumentos utilizados

As decisões sobre as técnicas de recolha de dados não são decisões autónomas e independentes. Dependem da forma como se realiza a investigação, das características que apresenta e variam, também, em função da natureza do problema em questão.

Moresi (2003:64) define técnica de recolha de dados como *o conjunto de procedimentos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados*, salientando a ambiguidade e a inconsistência que existe na distinção entre técnicas e instrumentos. Técnicas e instrumentos aparecem ligados, havendo uma interligação recíproca entre os mesmos.

Para investigarmos o nosso problema recorreremos à observação directa e sistemática como técnica de recolha de dados e utilizámos como instrumentos de recolha os questionários e as checklist (grelhas de análise).

A capacidade de observar encontra-se muitas vezes “escondida” nas actividades do dia a dia. Só com o treino da atenção conseguimos obter uma atitude de observação consciente, para adquirir a capacidade de seleccionar a informação realmente pertinente. A observação cuidada e sistemática é considerada um meio indispensável para entender e interpretar a realidade. Carmo e Ferreira (2008:97) dizem que *observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão*.

Na opinião de Albano Estrela (1994) a observação directa é o único método em investigação que capta no momento os próprios comportamentos, sem a mediação de qualquer documento ou testemunhos. O acto de observar é um acto aberto, surge das hipóteses que levamos para o terreno, é assim, um acto *in loco* e *in vivo*.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) o questionário consiste em colocar uma série de perguntas, a um conjunto de inquiridos, que geralmente representam uma população, relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

Na elaboração de um questionário deve-se ter em conta aspectos relacionados com os objectivos a que se destina e a entidade que o promove. Também a extensão do questionário deve ter em atenção o público alvo, as primeiras questões devem ser simples e objectivas evoluindo à medida do questionário, para questões mais íntimas e mais complexas, o vocabulário usado deve ser do conhecimento do inquirido e dominado pelo mesmo. Em relação às questões, estas devem ser curtas, claras, sem repetições e sequenciais. De uma forma resumida podemos dizer que o investigador na elaboração de um questionário deverá ter em conta: o princípio da clareza, princípio da coerência e princípio da neutralidade (Rojas, 2001).

A grelha de análise fornece a indicação sobre a presença ou ausência de certos elementos no desempenho avaliado. A grelha de análise é constituída por uma enumeração de aspectos que se pretende verificar se o aluno domina e/ou é capaz de executar ou não. No desenrolar do nosso estudo pretendemos utilizar as grelhas de análise com itens referentes às dificuldades mais frequentes das crianças. Dificuldades essas relacionadas com uma crescente dificuldade no reconhecimento dos sons da fala e da sua correspondência ao grafema representado, para percebermos se havia, também, falhas ao nível da expressão oral.

O conceito triangulação aumenta a validade ou reforça a credibilidade dos resultados da investigação, cruzando os resultados de diferentes abordagens.

Segundo Dexter (1970) nenhuma investigação deve partir de dados de uma só fonte. O autor defende que este princípio implica a recolha de informação a partir de várias fontes, reduzindo desta forma o risco das conclusões serem limitadas.

A triangulação tem sido referida por vários autores, entre eles, Fielding e Schreier (2001) e Flick (2005) como uma forma de articular métodos quantitativos e qualitativos, quebrando a hegemonia metodológica dos defensores do monométodo (método único), como Tashakkori e Teddlie (1998).

A triangulação de dados permite verificar se o que estamos a observar e a relatar se mantém inalterado em circunstâncias diferentes. Denzin (1989) propõe que se estude o fenómeno, explorando as diferenças temporais e fazendo uma investigação comparativa.

Para Denzin, e na linha de outros investigadores qualitativos, *os protocolos de triangulação passaram a ser uma busca de interpretações adicionais mais do que a confirmação de um único significado* (citado por Stake, 2009:128).

2.3. Contextualização do estudo

2.3.1. População Alvo

O contexto de intervenção para o desenvolvimento do presente projecto de investigação-acção foi a turma do 1.º ano da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Diogo Albino de Sá Vargas da Santa Casa da Misericórdia de Bragança.

O projecto que se apresenta foi então implementado na EB1 Dr. Diogo Albino de Sá Vargas, que é uma das valências da Santa Casa da Misericórdia de Bragança, depois de ter sido autorizado pelo Sr. Provedor e Mesa Administrativa (*vide* Anexo I).

A população alvo constitui-se numa turma formada por 18 crianças, 9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino (quadro n.º1), que frequentaram pela primeira vez, o 1º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2009/2010.

Quadro n.º 1 – Distribuição dos alunos por sexo

		N.º de Alunos	Alunos
Sexo	M	9	Aluno 4 Aluno 6 Aluno 7 Aluno 8 Aluno 9 Aluno 10 Aluno 11 Aluno 17 Aluno 18
	F	9	Aluno 1 Aluno 2 Aluno 3 Aluno 5 Aluno 12 Aluno 13 Aluno 14 Aluno 15 Aluno 16

As crianças tinham idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. As que tinham 5 anos, completaram os 6 anos até ao dia 31 de Dezembro de 2009 (quadro n.º2).

Quadro n.º 2 - Distribuição dos alunos por idades

Idades	N.º	Alunos
5 Anos	2	Aluno 12 Aluno 13
6 Anos	16	Aluno 1 Aluno 2 Aluno 3 Aluno 4

Quadro n.º 2 - Distribuição dos alunos por idades (Continuação)

		Aluno 5
		Aluno 6
		Aluno 7
		Aluno 8
		Aluno 9
		Aluno 10
		Aluno 11
		Aluno 14
		Aluno 15
		Aluno 16
		Aluno 17
		Aluno 18

Da análise dos questionários, preenchidos pelos encarregados de educação (*vide* Anexo II), verificámos que as crianças pertencem a extractos urbanos, essencialmente de classe média/média alta e a maioria dos pais (mães) têm licenciatura.

As crianças frequentam esta escola, inserida num ambiente tipicamente urbano, porque moram perto dela ou devido à proximidade do local de trabalho dos pais. Esta escola, possui um horário escolar (quadros n.º 3 e 4), que vai ao encontro das necessidades dos encarregados de educação e, devido à sua localização geográfica, faz com que ela seja uma instituição de preferência.

Quadros n.ºs 3 e 4 – Distribuição das actividades curriculares e extra-curriculares**Horário de actividades curriculares 2009/2010**

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Ed. Física 4.º ano Ed. Musical 1.º ano	Ed. Musical 2.º ano	Ed. Física 2.º ano Ed. Musical 3.º ano	Ed. Física 3.º ano Ed. Musical 4.º ano	Ed. Física 1.º ano

Horário: -Educação Física – 15h00 às 16h00; -Educação Musical – 15h00 às 16h00

Horário das actividades extra-curriculares 2009/2010

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
16h15	Inglês 3.º Catequese 4.º	Inglês 1.º Informática 2.º	Inglês 4.º Catequese 3.º Catequese 1.º	Inglês 2.º Música. 1.º	Inglês 3.º Catequese 2.º Informática 4.º
16h30	Informática 1.º Espanhol 2.º			Informática 3.º Espanhol 4.º	
16h45		Música 3 e 4.º	Música. 2.º		
17h00	Inglês 4.º		Inglês 3.º		Espanhol 3.º
17h15		Inglês 2.º		Inglês 1.º	Inglês 4.º

As crianças, após o horário lectivo, são apoiadas nos estudos, em casa pelos pais, aquelas que frequentam o A. T. L. podem ser apoiadas na escola.

Os tempos livres são passados com os pais em actividades diversificadas, nomeadamente em passeios e idas ao cinema. Têm como interesses pessoais actividades como a música, o ballet, o futebol, a natação, entre outras.

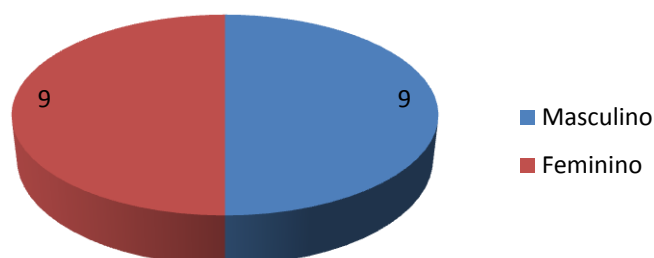
Globalmente é uma turma homogénea, tanto a nível dos conhecimentos adquiridos no Pré-escolar (*vide* Anexo III), como a nível de comportamento (*vide* Anexo IV).

2.3.2. Análise dos Questionários

Este questionário foi distribuído aos Encarregados de Educação no início do ano lectivo 2009/2010, para obter respostas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões e às suas expectativas. Deste modo pretendia-se ter um conhecimento mais aprofundado da situação sócio-familiar das crianças com as quais iríamos trabalhar.

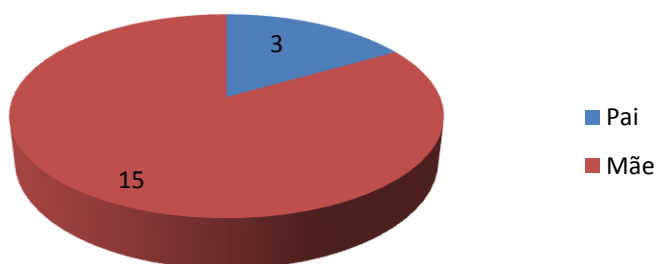
Da análise dos questionários retirou-se a informação mais importante, que se apresenta de seguida.

Gráfico n.º 1 – Distribuição das crianças por sexo



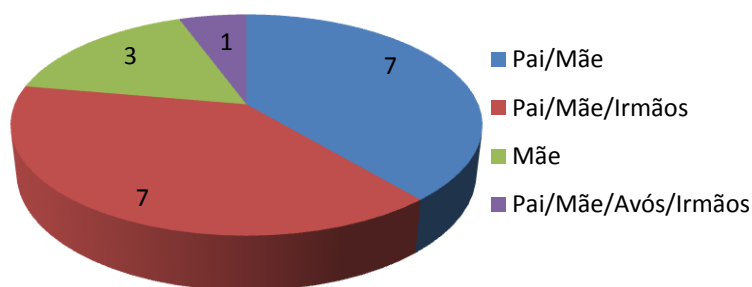
A turma é constituída por 9 crianças do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Gráfico n.º 2 – Designação do encarregado de educação



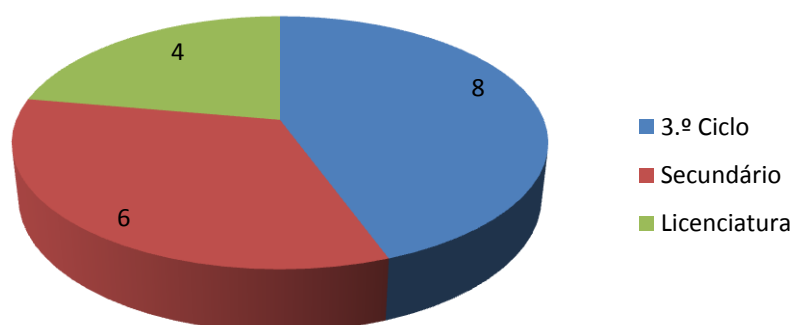
Após a análise do gráfico, concluímos que, maioritariamente, a função de encarregado de educação é desempenhada pela mãe (em 15 crianças é a mãe que desempenha a função de encarregado de educação e apenas em 3 crianças é o pai que desempenha essa função).

Gráfico n.º 3 – Constituição do agregado familiar



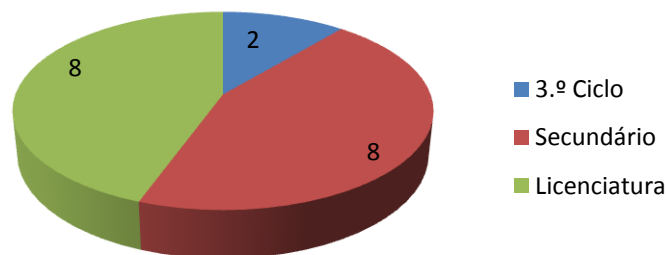
Perante a análise feita ao gráfico pudemos constatar que 7 crianças vivem com o Pai/Mãe e as outras 7 vivem com Pai/Mãe/Irmãos. Das restantes crianças, 3 vivem só com a mãe e apenas 1 vive com Pai/Mãe/Avós/Irmãos.

Gráfico n.º 4 – Habilitações literárias do pai



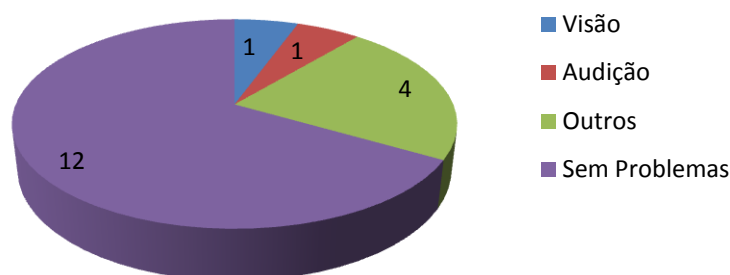
Analisando o gráfico relativamente às habilitações literárias dos pais concluímos que a maior parte dos pais possuem o 3.º Ciclo do Ensino Básico (pais de 8 crianças), 6 pais possuem o Ensino Secundário e 4 Licenciatura.

Gráfico n.º 5 – Habilitações literárias da mãe



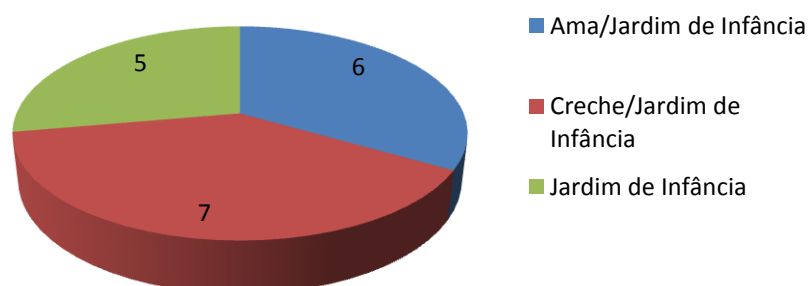
Relativamente às habilitações literárias das mães verificou-se que a maioria possuem o grau de Ensino Secundário e Licenciatura e apenas 2 mães, das crianças possuem o 3.º Ciclo.

Gráfico n.º 6 – Identificação de problemas de saúde



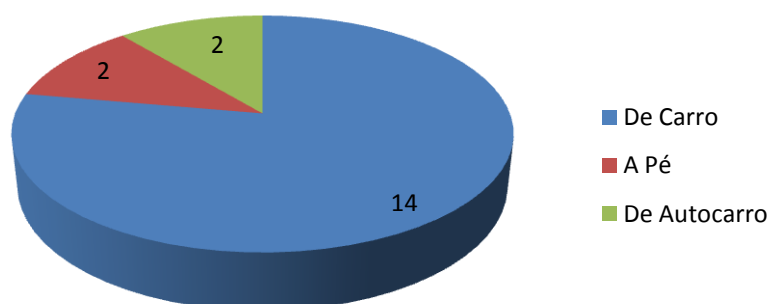
Perante a análise que fizemos do gráfico, verificou-se que a maioria das crianças não apresentava problemas de saúde, 4 das crianças apresentavam outros problemas de saúde não referidos e 1 criança apresentava problemas de audição e outra de visão.

Gráfico n.º 7 – Indicação do percurso pré-escolar



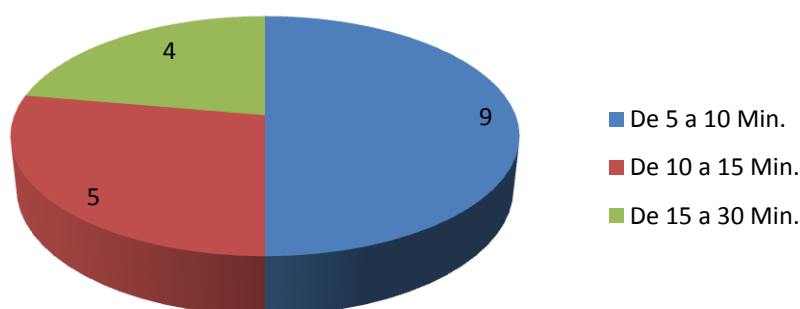
Após a análise, verificámos que maioria das crianças frequentou a Creche e o Jardim de Infância, que 6 frequentaram a Ama e o Jardim de Infância e 5 das crianças frequentou o Jardim de Infância.

Gráfico n.º 8 - Forma de deslocação para a escola



Conforme verificámos no gráfico a maioria (14 crianças) desloca-se para a escola de carro, 2 deslocam-se a pé e as outras 2 de autocarro.

Gráfico n.º 9 - Tempo gasto na deslocação para a escola



De acordo com o gráfico, verificámos que a maioria das crianças (9), no percurso de casa à escola demora entre 5 a 10 minutos, 5 crianças demoram entre 10 a 15 minutos e 4 crianças entre 15 a 30 minutos.

2.3.3. Justificação do Tema

O relatório que se apresenta pretendeu contribuir para o desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças do 1.º ano de escolaridade. Através da implementação

de um conjunto de actividades práticas em contexto sala de aula, pretendeu-se estimular a produção oral e escrita de palavras e pequenos textos.

Pensámos que o tema escolhido vai ao encontro das necessidades sentidas por qualquer criança que frequente o 1.º ano de escolaridade embora não possamos fazer uma generalização dos resultados obtidos.

Ter consciência dos sons que formam as palavras é uma tarefa que deve ser iniciada no Jardim de Infância mas, nós, como educadores/professores temos o dever de dar continuidade e aprofundar o trabalho desenvolvido anteriormente. Como refere Inês Sim-Sim, Silva e Nunes (2008:53) *a implementação de programas de treino relativos à consciência fonológica (ou seja programas que conduzem as crianças a focar a sua atenção nos segmentos sonoros das palavras), durante a educação pré-escolar, facilita o processo formal da aprendizagem da leitura.*

De acordo com as Orientações Curriculares do Ministério da Educação, é função do educador *alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.* Também se refere que quando as *crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras* (Departamento da Educação Básica, 1997:66-68).

Enquanto profissional de ensino, nesta turma, e pelas constantes observações realizadas, verificámos uma crescente dificuldade no reconhecimento dos sons da fala e da sua correspondência ao grafema representado. Através do diálogo, pudemos verificar que também havia falhas ao nível da expressão oral (pronúncia incorrecta dos vocábulos). Assim, sentimos necessidade de implementar actividades que proporcionassem às crianças o desenvolvimento e a consciencialização do som de cada fonema, contribuindo assim, para que mais tarde, criassem o gosto pela leitura e se tornassem “bons leitores”.

Criar leitores assíduos e consolidar hábitos de leitura é um desafio da escola e dos professores. Para isso a criança tem de ser despertada para a sensibilidade estética, para o desenvolvimento do sentido ético e da capacidade criadora. Assim, num projecto de ensino da leitura,

são de enfatizar propostas que levem os pequenos aprendizes a partilharem as emoções que a leitura provocou, as sensações experienciadas, os horizontes que a

mesma abriu, ou as portas que fechou, a forma (inovadora ou não) como o tema foi tratado, as relações intertextuais que permitiu estabelecer (Azevedo, 2006:17-18).

Embora, o Programa e Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não contemplasse de forma clara e objectiva o desenvolvimento da consciência fonológica, contemplava, contudo, objectivos que expressavam o uso de lengalengas, adivinhas, rimas, trava línguas..., com o intuito de reconhecer elementos sonoros, que desenvolvessem a consciência fonológica. No entanto, foi notória a preocupação do Ministério da Educação em criar objectivos que proporcionassem o desenvolvimento da consciência fonológica, como:

- *Comparar textos, expressões e palavras, a fim de descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráfico e sonoro.*
- *Descobrir elementos comuns a várias palavras.*
- *Construir palavras por combinação de elementos conhecidos.*
- *Construir listas de palavras que contenham elementos conhecidos (a mesma sílaba, inicial... média, ou final...).*
- *Construir rimas ou cantilenas a partir de palavras conhecidas.*
- *Realizar jogos de substituição de letras ou de sílabas para formar outras palavras (com letras móveis, sem letras móveis).*
- *Realizar jogos de comutação de letras para formar outras palavras (Ministério da Educação, 2004:148).*

No entanto, o Programa de Português do Ensino Básico (2009:22) refere que é nesta etapa (1.º ano de escolaridade do ensino básico) que as crianças *tomam consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita*. Refere ainda que juntamente com outras actividades, o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração de sons, são condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Contudo, um professor que se interesse e se empenhe nas aprendizagens dos seus alunos, não se pode limitar às meras orientações do Programa e Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é seu dever desenvolver actividades que vão ao encontro das dificuldades reais que a turma apresenta, tal como sugere o Ministério da Educação (2004:139-146):

Na Escola, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes. Torna-se para isso necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem funcionalmente as produções das crianças em circuitos comunicativos.

Por todos estes motivos, surgiu a necessidade de implementar um projecto de práticas que fosse ao encontro das necessidades reais desta turma de 1.º ano, que

acompanhámos num determinado momento espaço/temporal. Tentámos assim, compreender a relação existente entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Um dos desafios do professor é, de facto, encontrar formas para que as crianças notem a existência dos fonemas e detectem formas de os separar. É a consciência fonética que possibilita à criança entender como funciona o alfabeto, compreensão essa que é fundamental para aprender a ler e a escrever.

2.3.4. Problema

Tendo em conta o estudo realizado e todas as pesquisas que integraram este trabalho, formulámos o seguinte problema:

Será que o desenvolvimento da consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, ao longo do 1.º ano de escolaridade?

2.3.5. Objectivos de Estudo

Para dar resposta à problemática, este projecto pretende alcançar os seguintes objectivos:

- Promover o desenvolvimento da consciência fonológica;
- Desenvolver a leitura e a escrita: correspondência grafema-fonema, vias da descodificação da leitura – fonológica e visual, velocidade leitora;
- Prevenir possíveis dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita;
- Analisar os efeitos das estratégias desenvolvidas, no que respeita ao ensino da aprendizagem da leitura e da escrita, no final do 1º ano de escolaridade do Ensino Básico.

2.3.6. Critérios para a construção dos materiais de avaliação da consciência fonológica

A escolha de materiais para avaliar a consciência fonológica, recaiu na selecção, adaptação e construção de actividades, umas de carácter oral/escrito e outras com apoio visual.

De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007) as actividades que apresentámos foram desenvolvidas de uma forma gradual. Começou-se por uma fase de descoberta e de integração do universo sonoro em geral, depois passou-se para uma fase de exploração e de conhecimento já mais próximo do universo sonoro da fala, até chegar à fase mais analítica deste treino, que se alcançou pela capacidade de manipular as unidades linguísticas

relacionadas com a consciência fonológica. Estas actividades assentaram no carácter quinestésico, auditivo, visual e táctil, porque estimulam os canais sensoriais, que estão presentes desde muito cedo nas crianças e, também porque promovem a consciência dos aspectos fonológicos que pretendíamos desenvolver.

Segundo Freitas (2004) e Freitas, Alves e Costa (2007) a consciência fonológica expressa-se em dois níveis de crescente complexidade – consciência silábica e consciência fonética, cujo treino deve respeitar esta ordem, antes e durante a iniciação à leitura e escrita.

A consciência fonológica envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua (Lopes, 2004; Freitas, Alves e Costa, 2007; Nascimento e Knobel, 2009).

Seguindo as ideias de Lopes (2004), Freitas, Alves e Costa (2007) e Nascimento e Knobel (2009) o treino da consciência fonológica obedece ao critério da complexidade crescente, parte do geral para o particular, crescendo gradualmente o seu grau de dificuldade. Por tal, no nosso estudo, seguimos a seguinte hierarquia para o treino da consciência fonológica:

Palavra > sílaba > constituintes silábicos > fonema

1º- palavras na frase

2º - sílabas na palavra

3º - constituintes na sílaba

4º - fonemas na sílaba

2.3.7. Plano de acção

Numa primeira fase, que chamámos de **pré-teste**, trabalhámos a consciência auditiva, com o objectivo de desenvolver as capacidades de audição, discriminação e memorização de sequências de sons. Esta fase também teve como finalidade estimular as crianças a exercitar a sua concentração.

Procedeu-se à leitura de uma história “Pedrito no Reino da Fantasia” (Ferrão Gabriel, s/d). Desta história foram retiradas várias palavras, com o intuito de avaliar a leitura e a escrita das crianças (as palavras não foram seleccionadas ao acaso, pois todas elas continham casos especiais de leitura).

No quadro n.º 5 apresenta-se a lista de palavras seleccionadas à priori.

Quadro n.º 5 - Palavras retiradas do livro “Pedrito no Reino da Fantasia”

apetecível	preferível	respeitosamente	encharcava
abrandasse	almofada	magnífico	transformava
arrastado	apertasse	amiguinho	Esmolas
surpreendente	malhinhas	cansado	Casinha
acontecesse	algibeiras	campos	Oriental

Numa fase seguinte, para desenvolvimento da problemática em questão, foram definidos três itens fonológicos, a saber: a **consciência da palavra**; a **consciência silábica** e, a **consciência fonémica** que explicitámos de seguida.

Tomar **consciência da palavra** permite à criança adquirir a capacidade de segmentar a frase em palavras, perceber a relação que há entre elas e de as organizar numa sequência que tenha sentido. Este tipo de consciência desenvolve a leitura e vai contribuir para uma correcta ortografia, evitando erros por aglutinação e por separação. Para a sua concretização, neste estudo, realizaram-se diferentes actividades entre as quais salientámos os seguintes exemplos:

- através de cartões com imagens, convidaram-se as crianças a formularem uma frase e a fazerem a contagem das palavras, pintando os quadrados ou círculos correspondentes ao número de palavras de cada frase;

- o “estendal das palavras” – cada palavra estava escrita num cartão e convidaram-se as crianças a ordená-las para formar uma frase; de seguida teriam de as colocar no “estendal” pela ordem correcta, fazerem a sua leitura e registarem o número de palavras que cada frase continha;

- cada criança representou uma palavra, colando no peito o cartão que lhe correspondia. As crianças teriam de se organizar até formarem uma frase correcta, de seguida liam a frase e contavam o número de crianças que participaram, assim obtinham o número de palavras que constituíam as frases;

- realização de jogos com objectos para encontrar palavras que rimassem.

A **consciência silábica** representa a capacidade da criança segmentar as palavras em sílabas. Esta integra: a (i) *segmentação e contagem silábica* (consiste na divisão de palavras nas sílabas que as compõem e na identificação do número de sílabas de uma palavra); a (ii) *reconstrução silábica* (consiste na formação de palavras completas partindo

de sílabas isoladas); a (iii) *manipulação silábica* (consiste em retirar, acrescentar ou trocar a ordem das sílabas numa palavra, originando palavras novas) e a (iv) *evocação silábica* (consiste na produção de palavras a partir de uma determinada sílaba inicial).

No sentido de contextualizar as actividades pensadas para cada uma destas subcategorias apresenta-se o quadro n.º 6.

Quadro n.º 6 – Exemplos de actividades da consciência silábica

Consciência silábica	Exemplos de actividades
(i) Segmentação e contagem silábica	- “O Pratinhas” – robot (feito de cartão, construído antecipadamente) que fala de forma silabada. - Através da história “Pedrito no Reino da Fantasia” (Ferrão Gabriel, s/d), retirar palavras e fazer a sua divisão por sílabas.
(ii) Reconstrução silábica	- “O Pratinhas”, reconstrução das palavras ditas pelo robot. - Jogo do loto.
(iii) Manipulação silábica	- Palavras “escondidas” (quadro com palavras, onde as crianças tinham de retirar ou trocar a ordem das sílabas para formar novas palavras). - Continuar o mesmo som.
(iv) Evocação silábica	- À descoberta da palavra “pirata”.

Por fim, relativamente à **consciência fonémica** que representa a capacidade da criança analisar os fonemas (estruturas mínimas da linguagem) que compõem a palavra. Esta integra: a (i) *reconstrução fonémica* (consiste em formar uma palavra completa, partindo de fonemas isolados); a (ii) *evocação fonémica* (consiste na produção de palavras a partir de um determinado fonema inicial); a (iii) *segmentação e contagem fonémica* (consiste na divisão de palavras nos fonemas que as compõem e na identificação do número de fonemas de uma palavra) e a (iv) *manipulação fonémica* (consiste em retirar, acrescentar ou trocar a ordem de fonemas numa palavra, originando palavras novas).

No sentido de contextualizar as actividades pensadas para cada uma destas subcategorias apresenta-se o quadro n.º 7.

Quadro n.º 7 – Exemplos de actividades da consciência fonémica

Consciência fonémica	Exemplos de actividades
(i) Reconstrução fonémica	- Dizer os fonemas para formar uma palavra completa.
(ii) Evocação fonémica	- Cartões com letras para a produção de palavras.
(iii) Segmentação e contagem fonémica	- Texto do manual, onde vão ser retiradas palavras para segmentar.
(iv) Manipulação fonémica	- Formar novas palavras, retirando o fonema inicial, medial e final de palavras pré-seleccionadas.

Depois do trabalho realizado foi aplicado o pós-teste. Procedeu-se de novo à leitura da história “Pedrito no Reino da Fantasia” (Ferrão Gabriel, s/d) e as crianças escreveram novamente as palavras anteriormente seleccionadas.

2.3.8. Descrição das actividades

De seguida, procede-se à explicação, pormenorizada, das actividades referidas anteriormente. Na fase de **pré-teste** realizou-se a actividade, que se apresenta no quadro n.º 8, para identificar as dificuldades sentidas pelas crianças, no domínio da audição e discriminação de sons.

Quadro n.º 8 – Descrição da actividade do pré-teste

Título	Fase de Pré-teste
Materiais	- Livro “Pedrito no Reino da Fantasia” (Ferrão Gabriel, s/d).
Objectivos	- Identificar as dificuldades sentidas pelas crianças. - Estimular as crianças a desenvolver a sua concentração. - Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar sons.
Descrição da actividade	Leitura da história “Pedrito no Reino da Fantasia” (Ferrão Gabriel, s/a), interpretação da mesma, focando as características humanas e sociais que a história nos transmite. Reproduzir sons retirados da história, seguindo uma determinada ordem, como: o som da chuva, o barulho do vento, o som produzido pelo cão, pelo pato e outros animais. Trabalhar os vocábulos mais difíceis utilizando sinónimos, retirar do texto algumas palavras e escrevê-las no quadro, para que as crianças as pudessem visualizar. Leitura dessas palavras e a sua integração numa frase. As palavras foram apagadas e a professora ditou-as de forma lenta e silabada. As crianças registaram as palavras num quadro.
Instrumento(s) de recolha de dados	- Ficha de verificação (<i>vide</i> Anexo V).

Na **fase de desenvolvimento**, procedeu-se à implementação prática de várias actividades direccionadas para a **consciência da palavra, consciência silábica e consciência fonémica**.

Primeiramente, iremos apresentar as actividades relativas à **consciência da palavra**. Constituíram-se estas num total de 4 actividades apresentadas respectivamente nos quadros n.ºs 9, 10, 11 e 12 que representam, também, a ordem cronológica da sua implementação.

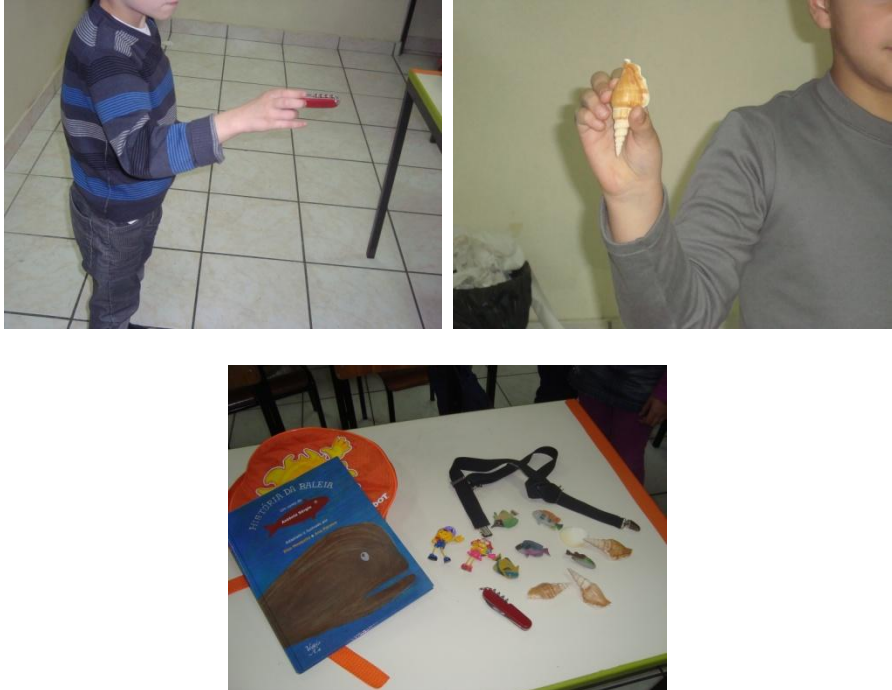
Quadro n.º 9 – Construção de frases de acordo com uma imagem

Título	Consciência da palavra – Construção de frases de acordo com uma imagem
Materiais	- Cartões com imagens (os direitos das crianças, tema trabalhado na área de Estudo do Meio).
Objectivos	- Desenvolver a capacidade de dividir as frases em palavras.
Descrição da actividade	<p>As crianças fizeram grupos de dois elementos e a cada grupo foi distribuído um cartão com uma imagem relativa ao tema trabalhado anteriormente e a ficha de registo.</p> <p>De seguida, as crianças visualizaram os cartões com as respectivas imagens e construíram frases de acordo com a imagem apresentada. A frase foi dita em voz alta pelo representante do grupo, pedindo à turma que repetisse a frase acompanhada de batimentos de palmas, procedendo assim à contagem do número de palavras. À medida que iam fazendo a contagem da frase n.º1 iam registando o número de palavras através da pintura de círculos ou quadrados e, assim, sucessivamente.</p>
Instrumento(s) de recolha de dados	- Ficha de registo do número das palavras (<i>vide</i> Anexo VI).



Quadro n.º 10 – “O estendal das palavras”

Título	Consciência da palavra – “O estendal das palavras”
Materiais	- Cartões com palavras. - Fio de lã.
Objectivos	- Identificar que as palavras formam frases.
Descrição da actividade	As palavras estavam escritas em cartões e agrupadas por frases, mas baralhadas. Cada criança dirigiu-se para o respectivo grupo de palavras e formou uma frase que pendurou no “estendal”. As crianças contaram o número de palavras que formavam a frase através de batimentos de palmas.

<p>Descrição da actividade</p>	<p>Leitura da história da baleia fazendo a exploração das suas imagens. A professora apresentou um saco, com objectos ou animais, que faziam parte da história. De seguida pediu-se a uma criança que retirasse um objecto do interior do saco, todas as crianças repetiram o nome e tinham que dizer uma palavra que rimasse com o nome do objecto escolhido. O jogo terminava quando todos os objectos fossem retirados do saco e ditas as palavras que rimassem com os seus nomes.</p> 
<p>Instrumento(s) de recolha de dados</p>	<p>- Observação directa sem construção de checklist.</p>

Apresentamos, de igual forma, as actividades relativas à consciência silábica.

A consciência silábica integra a (i) *segmentação e contagem silábica*, a (ii) *reconstrução silábica*, a (iii) *manipulação silábica* e a (iv) *evocação silábica*. De seguida descrevem-se as actividades referentes à *segmentação e contagem silábica* (quadros n.ºs 13 e 14); à *reconstrução silábica* (quadros n.ºs 15 e 16); à *manipulação silábica* (quadros n.ºs 17 e 18); e, finalmente à *evocação silábica* (quadro n.º 19).

Quadro n.º 13 – “O Pratinhas” o robot que fala de forma silabada

<p>Título</p>	<p>Consciência silábica – segmentação e contagem silábica – “O Pratinhas” o robot que fala de forma silabada</p>
<p>Materiais</p>	<p>- Robot construído com uma caixa de papelão. - Caixa com tiras de palavras.</p>

Objectivos	- Reconhecer que as palavras são formadas por sílabas.
Descrição da actividade	<p>O robot foi colocado na sala de aula, sem que as crianças notassem a sua presença.</p> <p>Leitura, pela professora e pelos alunos, de um texto em que se pretendia trabalhar os seguintes grupos consonânticos: br, cr, tr, fr, dr, pr, vr.</p> <p>A professora contou aos alunos o aparecimento do robot:</p> <p>“Logo de manhã, chegou à nossa sala um robot, escondeu-se e assistiu à leitura do nosso texto. Durante o intervalo apareceu e contou-me a sua história.</p> <p>Este menino robot viajou até ao nosso planeta Terra vindo de um planeta longínquo. Como a viagem foi muito longa, ele perdeu a memória e não se lembra do seu nome, nem do nome do seu planeta. Vamos então dar um nome a este menino robot e também ao seu planeta.”</p> <p>Indução I: Várias hipóteses foram levantadas e chegou-se à conclusão que o nome mais apropriado seria “Pratinhas” e o nome do seu planeta “Prata”.</p> <p>“Enquanto esteve escondido seleccionou algumas palavras do nosso texto e escreveu-as em pedacinhos de papel. Essas palavras encontram-se numa caixa que ele transportou do seu planeta.</p> <p>Ele quer comunicar connosco, então pede que cada criança entre dentro dele, escolha uma palavra da caixa e diga essa palavra por sílabas, assim vai dar-nos a conhecer a sua forma de falar.”</p> <p>Indução II: A criança entrou para o interior do “Pratinhas”, escolheu uma palavra e leu-a de forma silabada, por exemplo: bra-ça-dei-ra. Toda a turma repetiu a palavra e pediu-se a uma criança para escrever a palavra por sílabas no quadro. A experiência repetiu-se até todas as crianças falarem no interior do menino robot, baptizado por elas de “Pratinhas”.</p> <p>No final as crianças escreveram as palavras por sílabas na ficha de registo.</p>
Instrumento(s) de recolha de dados	- Ficha de registo de palavras silabadas (<i>vide</i> Anexo VII).



Quadro n.º 14 – Divisão de palavras por sílabas

Título	Consciência silábica – segmentação e contagem silábica – Divisão de palavras por sílabas
Materiais	- Livro “Pedrito no Reino da Fantasia” (Ferrão Gabriel, s/d).
Objectivos	- Identificar o número de sílabas na imagem e na palavra.
Descrição da actividade	Trabalhar as imagens da história “Pedrito no Reino da Fantasia”, identificando cada uma delas. Uma criança diz o nome em voz alta e as restantes crianças repetem a palavra por sílabas, batendo palmas por cada sílaba. Registam no quadro e escrevem à frente de cada palavra o número de sílabas que lhe corresponde.
Instrumento(s) de recolha de dados	- Observação directa sem construção de checklist.

Quadro n.º 15 – “O Pratinhas” reconstrução de palavras ditas pelo robot

Título	Consciência silábica – reconstrução silábica – “O Pratinhas” reconstrução de palavras ditas pelo robot
Materiais	- O robot “Pratinhas”. - Tiras de palavras, com o objectivo de trabalhar o “s” com o som “z”.
Objectivos	- Reconstrução de palavras a partir das sílabas.
Descrição da actividade	O “Pratinhas” queria deixar de falar por sílabas e resolveu pedir novamente ajuda. “Como o “Pratinhas” já vive entre nós há algum tempo, descobriu palavras novas e quer aprender a dizê-las de uma só vez. Vamos entrar para o interior do “Pratinhas” repetir com ele a palavra por sílabas e depois dizer a palavra inteira.” As crianças escolheram uma tira com uma palavra, da caixa do “Pratinhas” e repetiram a palavra por sílabas, por exemplo: “ca-sinha” e depois a palavra inteira “casinha”. Escreveram as palavras reconstruídas na folha de registo.
Instrumento(s) de recolha de dados	- Ficha de registo de palavras (<i>vide</i> Anexo VIII).

Quadro n.º 16 – Jogo do loto


Título	Consciência silábica – reconstrução silábica – Jogo do loto
Materiais	- Cartões com imagens. - Tiras de palavras silabadas, referentes às imagens. - Círculos de várias cores.
Objectivos	- Apresentar às crianças a natureza das sílabas, fazendo com que reconstruam a palavra que a professora anuncia.

Descrição da actividade	A professora distribuiu cartões às crianças com imagens. Num cesto encontravam-se tiras de palavras que lhes correspondiam, de seguida a professora retirou, aleatoriamente, uma tira de papel com uma palavra referente a uma imagem e leu-a de forma segmentada. A criança que tivesse essa imagem teria que dizer a palavra inteira e colocar um círculo sobre o respectivo desenho. Ganhou a criança que completou o cartão em primeiro lugar.
Instrumento(s) de recolha de dados	- Observação directa sem construção de checklist.

Quadro n.º 17 – Palavras “escondidas”

Título	Consciência silábica – manipulação silábica – Palavras “escondidas”																				
Materiais	- Quadro de palavras.																				
Objectivos	- Identificar a ordem das sílabas numa palavra, retirando, acrescentando ou trocando a ordem das sílabas originando novas palavras.																				
Descrição da actividade	<p>A professora apresentou o quadro das palavras seleccionadas às crianças. Leu uma palavra de cada vez, de forma lenta e pausada. Conversou com as crianças dizendo que as palavras resolveram brincar “às escondidas” e que se repetíssemos as palavras do quadro muito devagar iam descobrir palavras novas que se esconderam dentro das que estávamos a ler.</p> <p>As crianças, uma de cada vez, escolheram uma palavra e juntamente com os colegas tentaram descobrir qual era a palavra escondida. Depois de descobrirem todas as palavras oralmente, separaram-nas por escrito, formando assim novas palavras.</p> <p>No quadro seguinte apresentam-se as palavras seleccionadas para esta actividade, tendo sido apresentadas às crianças sem o sublinhado.</p> <p>Palavras retiradas do livro “O gato que amava a mancha laranja” (Mesquita e Pereira, 2009).</p> <table border="1"> <tr> <td><u>cabeca</u></td> <td><u>amarela</u></td> <td><u>Faminto</u></td> <td><u>gatinha</u></td> <td><u>amada</u></td> </tr> <tr> <td><u>escola</u></td> <td><u>cansaço</u></td> <td><u>Silenciosamente</u></td> <td><u>percorreu</u></td> <td><u>calçadas</u></td> </tr> <tr> <td><u>cinzento</u></td> <td><u>telhados</u></td> <td><u>Atingir</u></td> <td><u>acalentou</u></td> <td><u>azáfama</u></td> </tr> <tr> <td><u>brincadeiras</u></td> <td><u>pequena</u></td> <td><u>Iluminando</u></td> <td><u>desejoso</u></td> <td><u>amedrontadas</u></td> </tr> </table>	<u>cabeca</u>	<u>amarela</u>	<u>Faminto</u>	<u>gatinha</u>	<u>amada</u>	<u>escola</u>	<u>cansaço</u>	<u>Silenciosamente</u>	<u>percorreu</u>	<u>calçadas</u>	<u>cinzento</u>	<u>telhados</u>	<u>Atingir</u>	<u>acalentou</u>	<u>azáfama</u>	<u>brincadeiras</u>	<u>pequena</u>	<u>Iluminando</u>	<u>desejoso</u>	<u>amedrontadas</u>
<u>cabeca</u>	<u>amarela</u>	<u>Faminto</u>	<u>gatinha</u>	<u>amada</u>																	
<u>escola</u>	<u>cansaço</u>	<u>Silenciosamente</u>	<u>percorreu</u>	<u>calçadas</u>																	
<u>cinzento</u>	<u>telhados</u>	<u>Atingir</u>	<u>acalentou</u>	<u>azáfama</u>																	
<u>brincadeiras</u>	<u>pequena</u>	<u>Iluminando</u>	<u>desejoso</u>	<u>amedrontadas</u>																	
Instrumento(s) de recolha de dados	- Ficha de registo de palavras (<i>vide</i> Anexo IX).																				

Quadro n.º 18 – Continuar o mesmo som

Título	Consciência silábica – manipulação silábica – Continuar o mesmo som
Materiais	- Cartões com imagens.
Objectivos	- Formar palavras a partir da sílaba final.
Descrição da actividade	<p>As crianças colocaram-se num círculo e cada uma tinha um cartão com uma imagem. Uma criança de cada vez dizia o nome da imagem e repetia-o dividido em sílabas, o colega do lado tinha que dizer uma palavra que iniciasse com o som da última sílaba da palavra anterior, por exemplo: laranja - janela e assim sucessivamente. O jogo terminou quando todas as crianças disseram a palavra correspondente à sua imagem.</p> 
Instrumento(s) de recolha de dados	- Observação directa sem construção de checklist.

Quadro n.º 19 – À descoberta da palavra “pirata”

Título	Consciência silábica – evocação silábica – À descoberta da palavra “pirata”
Materiais	- Cartões com imagens. - Cartões com sílabas.
Objectivos	- Identificar imagens cuja palavra tenha o mesmo som na sílaba inicial e descobrir a imagem pirata. - Escrever palavras a partir de uma sílaba inicial.
Descrição da actividade	As crianças visualizaram imagens em que a palavra correspondente tinha os mesmos sons da sílaba inicial e assinalaram a imagem pirata. De seguida retiraram um cartão com uma sílaba e disseram o maior número de palavras que comesçassem com a sílaba que escolheram. Ganhou o aluno que disse o maior número de palavras.
Instrumento(s) de recolha de dados	- Observação directa sem construção de checklist.

Por fim, apresentámos as actividades relativas à **consciência fonémica**. Esta integra a (i) *reconstrução fonémica*, a (ii) *evocação fonémica*, a (iii) *segmentação e contagem fonémica* e a (iv) *manipulação fonémica*. Na mesma linha do que temos vindo a

fazer procedemos à apresentação das actividades realizadas. Para contextualizarmos a *reconstrução fonémica* apresentamos o quadro n.º 20 onde se descreve a actividade implementada. Para as restantes categorias trabalhadas no âmbito da **consciência fonémica** também se anota um exemplo de cada, expressas, respectivamente, nos quadros n.ºs 21, 22 e 23.

Quadro n.º 20 – Dizer os fonemas para formar uma palavra completa

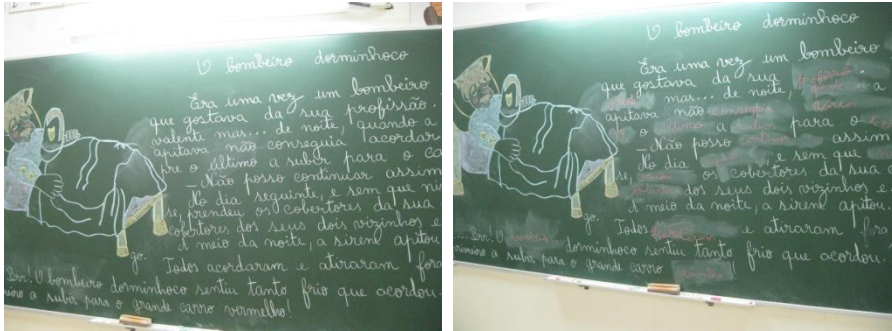
Título	Consciência fonémica – reconstrução fonémica – Dizer os fonemas para formar uma palavra completa
Materiais	- Cartões com letras (grafemas) isoladas.
Objectivos	- Formar palavras partindo de fonemas isolados.
Descrição da actividade	Os cartões com letras (grafemas) foram distribuídos às crianças, que formaram palavras a partir dos fonemas isolados. Depois de formarem a palavra disseram em voz alta os fonemas que a constituía e os colegas disseram a palavra inteira. De seguida, colaram as letras no quadro e escreveram à frente a palavra inteira.
Instrumento(s) de recolha de dados	- Observação directa sem construção de checklist.

Quadro n.º 21 – Cartões com letras (grafemas) para a produção de palavras

Título	Consciência fonémica – evocação fonémica – Cartões com letras (grafemas) para a produção de palavras
Materiais	- Cartões com letras (grafemas) isoladas.
Objectivos	- Produzir palavras a partir de um fonema inicial.
Descrição da actividade	Foi distribuído a cada criança cartões com letras (quatro cartões por criança) e a ficha de registo. Depois escolherem qual era o fonema com que iam trabalhar e disseram oralmente o maior número de palavras iniciadas pelo respectivo fonema, o tempo foi cronometrado pela professora. Ganhou a criança que conseguiu dizer o maior número de palavras, de acordo com o tempo que utilizou. De seguida fizeram o registo da actividade que realizaram, escrevendo na ficha as palavras referidas oralmente.
Instrumento(s) de recolha de dados	- Ficha de registo de palavras (<i>vide</i> Anexo X).

Quadro n.º 22 – Texto do manual, onde se retiraram palavras para segmentar

Título	Consciência fonémica – segmentação e contagem fonémica – Texto do manual, onde se retiraram palavras para segmentar
Materiais	- Texto retirado do manual.

Objectivos	- Dividir as palavras nos fonemas que as compõem.
Descrição da actividade	<p>O trabalho realizado serviu como preparação para o estudo ortográfico.</p> <p>A professora escreveu o texto no quadro e fez a sua leitura, de seguida os alunos leram em voz alta, individualmente. Procedeu-se à explicação dos vocábulos mais difíceis, utilizando sinónimos, para que as crianças entendessem o seu significado.</p> <p>A professora pediu aos alunos que fechassem os olhos e foi apagando, uma de cada vez, as palavras anteriormente trabalhadas. As crianças tiveram que adivinhar a palavra que foi apagada, a primeira a acertar foi ao quadro, dizendo o som de um fonema de cada vez e o número de fonemas que continha e depois escreveu-a no lugar que ocupava no texto. O exercício repetiu-se até trabalhar todas as palavras estudadas e assim completar novamente o texto.</p> 
Instrumento(s) de recolha de dados	- Observação directa sem construção de checklist.

Quadro n.º 23 – Formação de novas palavras, retirando o fonema inicial, medial e final de palavras pré-seleccionadas.

Título	Consciência fonémica – manipulação fonémica – Formação de novas palavras, retirando o fonema inicial, medial e final de palavras pré-seleccionadas.																	
Materiais	- Quadro de palavras.																	
Objectivos	- Formar novas palavras, retirando, acrescentando ou trocando a ordem dos fonemas numa palavra.																	
Descrição da actividade	<p>Apresentação do quadro de palavras a trabalhar. Leitura das palavras e escrita das mesmas no quadro. Proceder à exclusão de fonemas iniciais, mediais e finais.</p> <p>Elaboração de uma ficha de trabalho para verificação das dificuldades.</p> <p>Palavras retiradas do livro “Um mundo branquinho” (Mesquita, 2003)</p> <table border="1" data-bbox="483 1832 1394 2011" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center;">Exclusão de Fonemas</th> </tr> <tr> <th style="width: 33%;">Fonema inicial</th> <th style="width: 33%;">Fonema medial</th> <th style="width: 33%;">Fonema final</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><u>M</u>orava</td> <td>F<u>i</u>çar</td> <td>Vo<u>a</u>r</td> </tr> <tr> <td><u>A</u>caso</td> <td>D<u>a</u>li</td> <td>Convers<u>a</u>m</td> </tr> <tr> <td><u>D</u>ali</td> <td>Outros</td> <td>Cheg<u>a</u>r</td> </tr> </tbody> </table>			Exclusão de Fonemas			Fonema inicial	Fonema medial	Fonema final	<u>M</u> orava	F <u>i</u> çar	Vo <u>a</u> r	<u>A</u> caso	D <u>a</u> li	Convers <u>a</u> m	<u>D</u> ali	Outros	Cheg <u>a</u> r
Exclusão de Fonemas																		
Fonema inicial	Fonema medial	Fonema final																
<u>M</u> orava	F <u>i</u> çar	Vo <u>a</u> r																
<u>A</u> caso	D <u>a</u> li	Convers <u>a</u> m																
<u>D</u> ali	Outros	Cheg <u>a</u> r																

	<table border="1"> <tr> <td><u>P</u>assadas</td> <td><u>V</u>ida</td> <td><u>H</u>abitavam</td> </tr> <tr> <td><u>C</u>asas</td> <td><u>P</u>aís</td> <td><u>F</u>ormar</td> </tr> <tr> <td><u>D</u>aquelas</td> <td><u>G</u>randes</td> <td><u>P</u>ensavam</td> </tr> <tr> <td><u>m</u>oradores</td> <td><u>F</u>icou</td> <td><u>A</u>ssustar</td> </tr> <tr> <td><u>D</u>eles</td> <td><u>V</u>iram</td> <td><u>R</u>esolveu</td> </tr> <tr> <td><u>N</u>ovos</td> <td><u>S</u>ubiam</td> <td><u>P</u>artir</td> </tr> <tr> <td><u>V</u>ida</td> <td><u>F</u>rio</td> <td><u>F</u>icar</td> </tr> </table>	<u>P</u> assadas	<u>V</u> ida	<u>H</u> abitavam	<u>C</u> asas	<u>P</u> aís	<u>F</u> ormar	<u>D</u> aquelas	<u>G</u> randes	<u>P</u> ensavam	<u>m</u> oradores	<u>F</u> icou	<u>A</u> ssustar	<u>D</u> eles	<u>V</u> iram	<u>R</u> esolveu	<u>N</u> ovos	<u>S</u> ubiam	<u>P</u> artir	<u>V</u> ida	<u>F</u> rio	<u>F</u> icar
<u>P</u> assadas	<u>V</u> ida	<u>H</u> abitavam																				
<u>C</u> asas	<u>P</u> aís	<u>F</u> ormar																				
<u>D</u> aquelas	<u>G</u> randes	<u>P</u> ensavam																				
<u>m</u> oradores	<u>F</u> icou	<u>A</u> ssustar																				
<u>D</u> eles	<u>V</u> iram	<u>R</u> esolveu																				
<u>N</u> ovos	<u>S</u> ubiam	<u>P</u> artir																				
<u>V</u> ida	<u>F</u> rio	<u>F</u> icar																				
Instrumento(s) de recolha de dados	- Ficha de trabalho (<i>vide</i> Anexo XI).																					

Após a realização de todas as actividades foi executado o **pós-teste**, no qual as crianças repetiram a actividade inicial (pré-teste), para verificarmos se houve, ou não, evolução nas aprendizagens adquiridas no âmbito da leitura e da escrita. No quadro n.º 24 faz-se a descrição da actividade que se concretizou nesta fase final do estudo.

Quadro n.º 24 – Descrição da actividade do pós-teste

Título	Pós-teste
Materiais	- Livro “Pedrito no Reino da Fantasia” (Ferrão Gabriel, s/d).
Objectivos	- Verificar se as dificuldades sentidas anteriormente se mantinham ou foram superadas.
Descrição da actividade	Leitura da história “Pedrito no Reino da Fantasia” (Ferrão Gabriel, s/d). Reproduzir os sons retirados da história, seguindo a ordem utilizada no pré-teste. Relembrar as palavras seleccionadas anteriormente. A professora ditou as palavras e as crianças registaram-nas num quadro da ficha de trabalho.
Instrumento(s) de recolha de dados	- Ficha de verificação (<i>vide</i> Anexo XII).

2.4. Cronograma

Apresentámos no quadro n.º 25 a distribuição cronológica das várias etapas de desenvolvimento do nosso projecto, para que se possa compreender todo o processo de implementação e concretização, desde a fase do pré-teste à fase do pós-teste.

Quadro n.º 25 – Sinopse das etapas desenvolvidas ao longo do projecto.

Etapas	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho
• Definição do problema e dos objectivos	*				
• Elaboração dos instrumentos de recolha de dados	*				
• Revisão da literatura (recolha de informação para se compreender melhor as razões do problema)	*	*	*		
• A recolha de dados	*	*	*	*	
• Desenho do plano de acção (escolha de actividades que ajudem a criar linhas de acção para solucionar o problema)	*	*	*	*	
• Execução do plano de acção (por em prática as actividades seleccionadas)			*	*	*
• Avaliação do projecto					*

2.5. Análise dos dados obtidos

Segundo Denscombe (1998) analisar o conteúdo de documentos, pode ser aplicado em qualquer conteúdo de comunicação, reproduzida através de escrita, som ou imagem. Por tal facto, as tabelas que se seguem indicam-nos o resultado obtido através da observação, da forma oral, gráfica e quinestésica de acordo com as várias actividades apresentadas.

2.5.1. Fase de Pré-teste – Discriminação Auditiva

A tabela que se segue serve para a verificação regular do treino da discriminação auditiva e foi utilizada na fase do pré-teste.

Tabela n.º 1 – Pré-teste (grelha de verificação da discriminação auditiva)

Alunos	É capaz de discriminar os sons onomatopaicos retirados da história?	Identifica a ordem pela qual ouve os sons?	É capaz de reproduzir sons com base no ponto de articulação?	É capaz de distinguir sons com base no vozeamento?	É capaz de transcrever o som reproduzido pelas palavras?
Aluno 1	3	3	2	2	2
Aluno 2	4	4	4	4	4
Aluno 3	4	4	4	4	4
Aluno 4	4	4	4	4	4
Aluno 5	4	4	4	4	4
Aluno 6	3	4	3	3	3

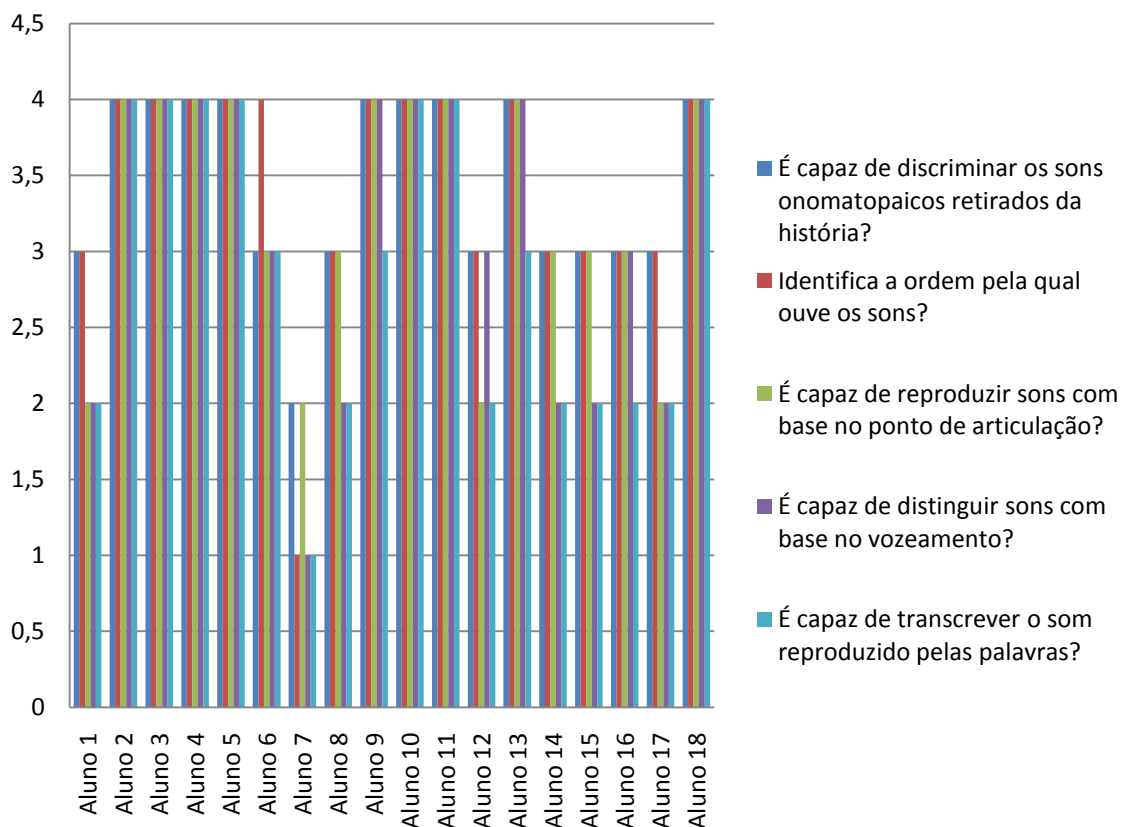
Tabela n.º 1 – Pré-teste (grelha de verificação da discriminação auditiva) (Continuação)

Alunos	É capaz de discriminar os sons onomatopaicos retirados da história?	Identifica a ordem pela qual ouve os sons?	É capaz de reproduzir sons com base no ponto de articulação?	É capaz de distinguir sons com base no vozeamento?	É capaz de transcrever o som reproduzido pelas palavras?
Aluno 7	2	1	2	1	1
Aluno 8	3	3	3	2	2
Aluno 9	4	4	4	4	3
Aluno 10	4	4	4	4	4
Aluno 11	4	4	4	4	4
Aluno 12	3	3	2	3	2
Aluno 13	4	4	4	4	3
Aluno 14	3	3	3	2	2
Aluno 15	3	3	3	2	2
Aluno 16	3	3	3	3	2
Aluno 17	3	3	2	2	2
Aluno 18	4	4	4	4	4

Legenda: 0-Não Satisfaz; 1-Satisfaz pouco; 2-Satisfaz; 3-Satisfaz Bastante; 4-Excelente

Resolvemos traduzir os dados apresentados na tabela n.º 1 em gráfico de barras para se poder aferir, no seu todo, a informação analisada.

Gráfico n.º 10 – Pré-teste (verificação da discriminação auditiva)



De uma forma geral as crianças conseguiram discriminar os sons onomatopaicos; identificar a ordem pela qual ouviam os sons; distinguir os sons com base no ponto de articulação; sons com base no vozeamento e transcrever o som reproduzido pelas palavras. No entanto, a criança 7 evidencia dificuldades significativas. Pensámos que este facto pode ser resultado da sua falta de concentração e maturidade tornando-se um entrave para o seu desenvolvimento linguístico.

De acordo com Ferreira et al (2004), mesmo que a criança seja capaz de deliberar qualquer elemento ou segmento linguístico, a qualidade de consciência utilizada nessa tarefa vai depender da capacidade metacognitiva do seu nível linguístico e da necessidade imediata de utilizar as informações que possui armazenadas no seu sistema fonológico.

2.5.2. Fase de desenvolvimento – Consciência da palavra

Após a fase anterior, desenvolveram-se um conjunto de estratégias para ajudar as crianças a adquirir a capacidade de segmentar frases em palavras, perceber a relação que há entre elas e de as organizar numa sequência que tivesse sentido.

Relativamente a esta categoria de análise, construiu-se uma grelha de observação, cujos dados se apresentam na tabela seguinte.

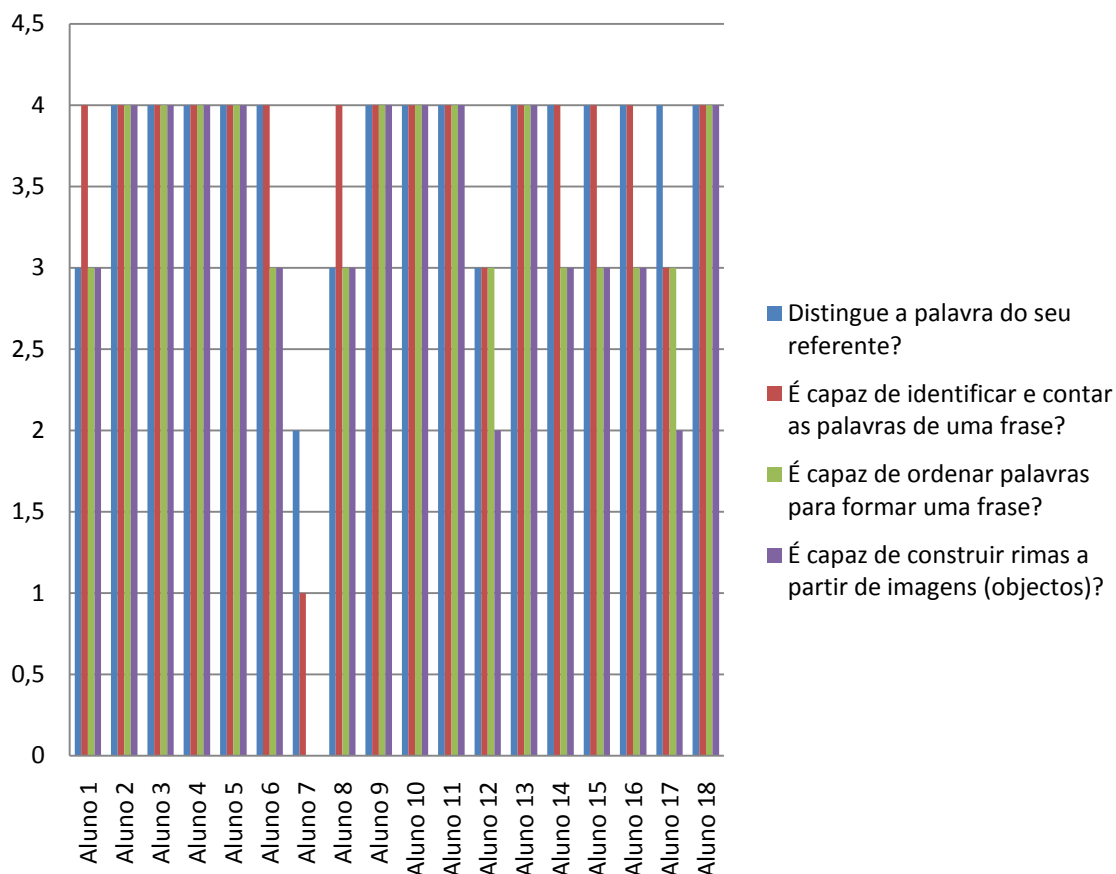
Tabela n.º 2 – Consciência da palavra (grelha de observação da capacidade de segmentar a frase em palavras)

Alunos	Distingue a palavra do seu referente?	É capaz de identificar e contar as palavras de uma frase?	É capaz de ordenar palavras para formar uma frase?	É capaz de construir rimas a partir de imagens (objectos)?
Aluno 1	3	4	3	3
Aluno 2	4	4	4	4
Aluno 3	4	4	4	4
Aluno 4	4	4	4	4
Aluno 5	4	4	4	4
Aluno 6	4	4	3	3
Aluno 7	2	1	0	0
Aluno 8	3	4	3	3
Aluno 9	4	4	4	4
Aluno 10	4	4	4	4
Aluno 11	4	4	4	4
Aluno 12	3	3	3	2
Aluno 13	4	4	4	4
Aluno 14	4	4	3	3
Aluno 15	4	4	3	3
Aluno 16	4	4	3	3
Aluno 17	4	3	3	2
Aluno 18	4	4	4	4

Legenda: 0-Não Satisfaz; 1-Satisfaz pouco; 2-Satisfaz; 3-Satisfaz Bastante; 4-Excelente

De igual forma, como fizemos na actividade de pré-teste, onde se pretendia averiguar a discriminação auditiva, também resolvemos sistematizar esta informação em formato de gráfico de barras.

Gráfico n.º 11 – Consciência da palavra (capacidade de segmentar a frase em palavras)



Como se pode observar na tabela n.º 2 e no gráfico n.º 11 verificámos que a maioria das crianças conseguiu distinguir a palavra do seu referente; identificar e contar as palavras de uma frase e ordenar palavras para formar uma frase. No entanto, a criança 7 continuou a manifestar dificuldades na execução das tarefas propostas.

Em relação à capacidade de construir rimas a partir de imagens verificou-se que as crianças 7, 12 e 17 manifestaram algumas dificuldades. Diversos factores puderam ser a causa destes resultados, como a falta de concentração, a falta de maturidade intelectual e a falta de motivação.

Existem um conjunto de actividades fonológicas, com um diferente grau de complexidade para avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica. É importante ressaltar que *o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, o domínio da linguagem oral, as*

características da palavra-alvo e também *a aprendizagem da leitura* têm sido enunciados como indicadores cruciais no desempenho dessas actividades (Sim-Sim, 2006:67).

2.5.3. Fase de desenvolvimento – Consciência silábica

A consciência silábica representa a capacidade da criança segmentar as palavras em sílabas. Esta integra a *segmentação e contagem silábica*, a *reconstrução silábica*, a *manipulação silábica* e a *evocação silábica*.

Relativamente a esta categoria de análise, construiu-se uma grelha de observação, cujos dados se apresentam na Tabela n.º 3.

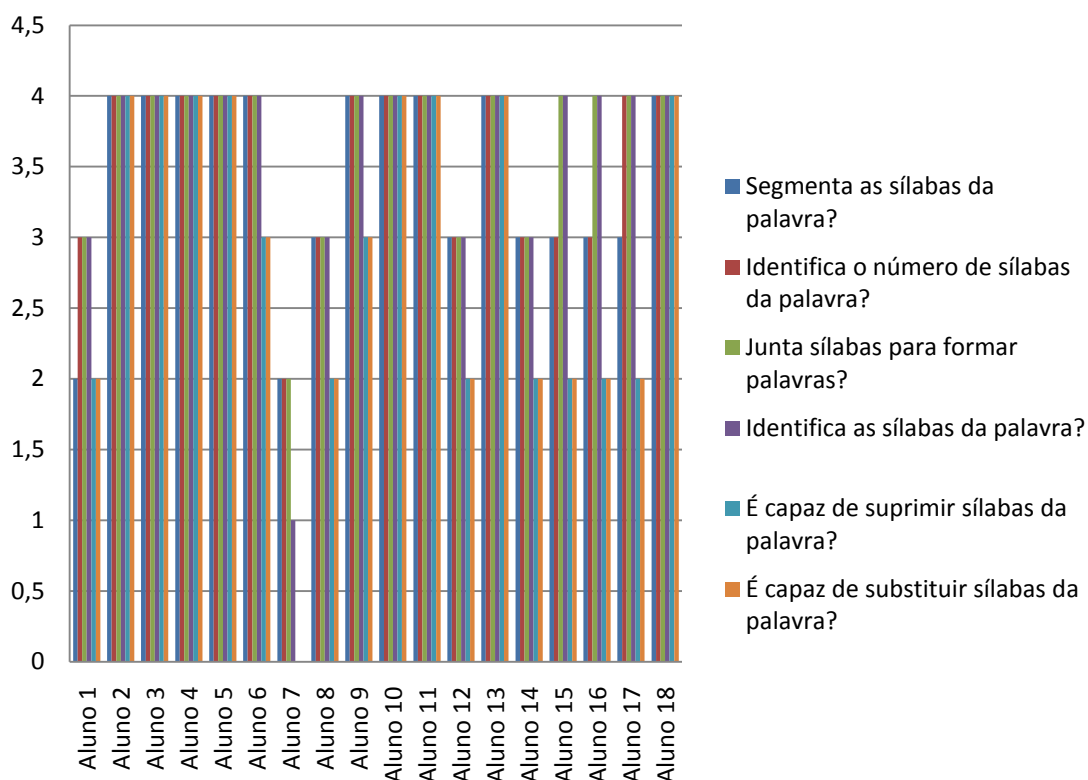
Tabela n.º 3 – Consciência silábica (capacidade de segmentar as palavras em sílabas)

Alunos	Segmenta as sílabas da palavra?	Identifica o número de sílabas da palavra?	Junta sílabas para formar palavras?	Identifica as sílabas da palavra?	É capaz de suprimir sílabas da palavra?	É capaz de substituir sílabas da palavra?
Aluno 1	2	3	3	3	2	2
Aluno 2	4	4	4	4	4	4
Aluno 3	4	4	4	4	4	4
Aluno 4	4	4	4	4	4	4
Aluno 5	4	4	4	4	4	4
Aluno 6	4	4	4	4	3	3
Aluno 7	2	2	2	1	0	0
Aluno 8	3	3	3	3	2	2
Aluno 9	4	4	4	4	3	3
Aluno 10	4	4	4	4	4	4
Aluno 11	4	4	4	4	4	4
Aluno 12	3	3	3	3	2	2
Aluno 13	4	4	4	4	4	4
Aluno 14	3	3	3	3	2	2
Aluno 15	3	3	4	4	2	2
Aluno 16	3	3	4	4	2	2
Aluno 17	3	4	4	4	2	2
Aluno 18	4	4	4	4	4	4

Legenda: 0-Não Satisfaz; 1-Satisfaz pouco; 2-Satisfaz; 3-Satisfaz Bastante; 4-Excelente

Resolvemos sistematizar a informação da tabela anterior em gráfico de barras, para visualizarmos melhor os resultados obtidos pelas crianças.

Gráfico n.º 12 - Consciência silábica (capacidade de segmentar as palavras em sílabas)



Em relação à consciência silábica pudemos verificar que a maioria das crianças conseguiu segmentar as sílabas, identificar o seu número na palavra, juntá-las para formar palavras e identificar as sílabas.

Relativamente à criança 7, verificou-se que tinha muitas dificuldades em identificar as sílabas da palavra e não conseguiu formar palavras novas substituindo ou suprimindo as sílabas da palavra inicial.

As crianças 1, 8, 12, 14, 15, 16 e 17 também tiveram algumas dificuldades em suprimir ou substituir sílabas da palavra.

As restantes crianças realizaram todas as actividades sem dificuldades.

Podemos então concordar que a consciência intrassilábica é de desenvolvimento mais lento, pois o que está em causa é a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. As tarefas de manipulação das unidades silábicas envolvem um maior grau de complexidade do que as tarefas de identificação, uma vez que já se exige um nível bastante satisfatório de consciência destas estruturas (Freitas, Alves e Costa, 2007).

2.5.4. Fase de desenvolvimento – Consciência fonémica

A **consciência fonémica** representa a capacidade da criança analisar os fonemas (estruturas mínimas da linguagem) que compõem a palavra. Como já vimos esta integra: a *reconstrução fonémica*, a *evocação fonémica*, a *segmentação e contagem fonémica* e a *manipulação fonémica*.

Relativamente a esta categoria de análise, construiu-se uma grelha de observação, cujos dados se apresentam na Tabela n.º 4.

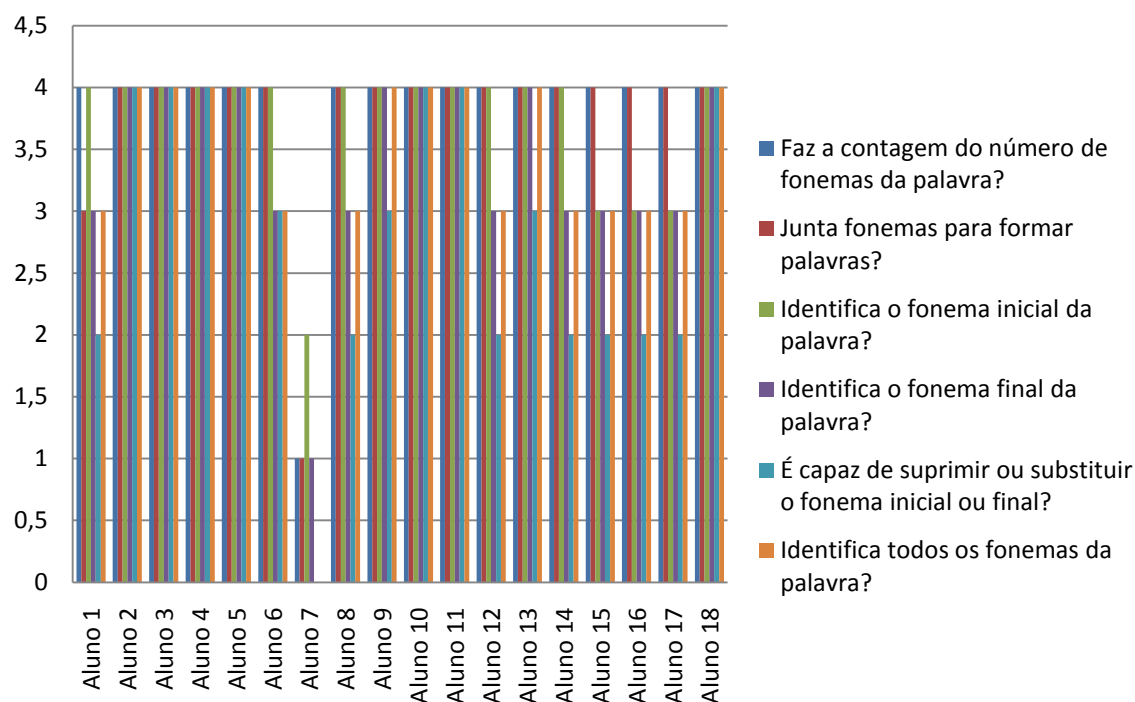
Tabela n.º 4 – Consciência fonémica (capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra.

Alunos	Faz a contagem do número de fonemas da palavra?	Junta fonemas para formar palavras?	Identifica o fonema inicial da palavra?	Identifica o fonema final da palavra?	É capaz de suprimir ou substituir o fonema inicial, medial ou final?	Identifica todos os fonemas da palavra?
Aluno 1	4	3	4	3	2	3
Aluno 2	4	4	4	4	4	4
Aluno 3	4	4	4	4	4	4
Aluno 4	4	4	4	4	4	4
Aluno 5	4	4	4	4	4	4
Aluno 6	4	4	4	3	3	3
Aluno 7	1	1	2	1	0	0
Aluno 8	4	4	4	3	2	3
Aluno 9	4	4	4	4	3	4
Aluno 10	4	4	4	4	4	4
Aluno 11	4	4	4	4	4	4
Aluno 12	4	4	4	3	2	3
Aluno 13	4	4	4	4	3	4
Aluno 14	4	4	4	3	2	3
Aluno 15	4	4	3	3	2	3
Aluno 16	4	4	3	3	2	3
Aluno 17	4	4	3	3	2	3
Aluno 18	4	4	4	4	4	4

Legenda: 0-Não Satisfaz; 1-Satisfaz pouco; 2-Satisfaz; 3-Satisfaz Bastante; 4-Excelente

Para finalizar a fase de desenvolvimento, resolvemos, também, sistematizar a informação obtida na Tabela n.º 4 em formato de gráfico de barras.

Gráfico n.º 13 - Consciência fonémica (capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra)



Em relação à contagem do número de fonemas da palavra não se verificou qualquer dificuldade, apenas a criança 7 revelou dificuldades, pois não conseguiu fazer a contagem do número de fonemas que constituem a palavra. Como é de salientar a criança 7 tem vindo a apresentar um grau de dificuldade bastante elevado na execução das actividades propostas.

No que diz respeito aos outros pontos de avaliação, onde as crianças mostraram maior grau de dificuldade foi em suprimir ou substituir o fonema inicial, medial ou final. Apenas 50% da turma é que não revelou dificuldades em realizar esta actividade.

Entender como funciona o princípio alfabético é perceber que todas as palavras são compostas por sequências de fonemas, que as frases são compostas por sequências de palavras, e estas, por sílabas. Contudo, os fonemas são as menores unidades da língua, são muito mais difíceis para as crianças perceberem do que as palavras ou sílabas e também porque os fonemas não têm significado, portanto é natural que não se preste muita atenção à sua existência durante a fala (Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, 2007). Podemos então corroborar com Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2007:104) quando referem *que os desafios da consciência fonémica são bastante difíceis para algumas crianças.*

Facto que pudemos comprovar através da realização de actividades sobre a consciência fonémica.

2.5.5. Fase de Pós-teste – Discriminação Auditiva

Depois das actividades referentes à fase de desenvolvimento serem realizadas, procedeu-se à aplicação do pós-teste, cujo objectivo era verificar se houve ou não evolução, desde a fase inicial, para atingirmos os objectivos a que nos propusemos.

A tabela que se segue serve para verificar se houve evolução do treino da discriminação auditiva e foi utilizada na fase do pós-teste.

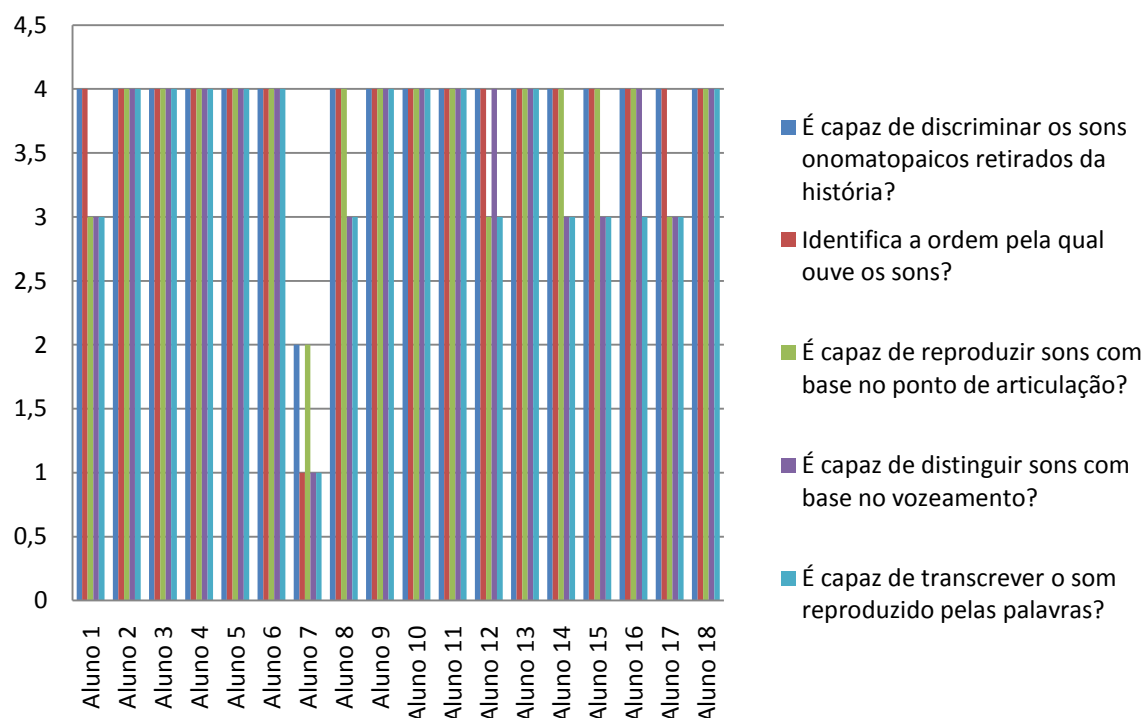
Tabela n.º 5 - Pós-teste (grelha de verificação da discriminação auditiva)

Alunos	É capaz de discriminar os sons onomatopaicos retirados da história?	Identifica a ordem pela qual ouve os sons?	É capaz de reproduzir sons com base no ponto de articulação?	É capaz de distinguir sons com base no vozeamento?	É capaz de transcrever o som reproduzido pelas palavras?
Aluno 1	4	4	3	3	3
Aluno 2	4	4	4	4	4
Aluno 3	4	4	4	4	4
Aluno 4	4	4	4	4	4
Aluno 5	4	4	4	4	4
Aluno 6	4	4	4	4	4
Aluno 7	2	1	2	1	1
Aluno 8	4	4	4	3	3
Aluno 9	4	4	4	4	4
Aluno 10	4	4	4	4	4
Aluno 11	4	4	4	4	4
Aluno 12	4	4	3	4	3
Aluno 13	4	4	4	4	4
Aluno 14	4	4	4	3	3
Aluno 15	4	4	4	3	3
Aluno 16	4	4	4	4	3
Aluno 17	4	4	3	3	3
Aluno 18	4	4	4	4	4

Legenda: 0-Não Satisfaz; 1-Satisfaz pouco; 2-Satisfaz; 3-Satisfaz Bastante; 4-Excelente

De igual forma, como fizemos na fase de pré-teste e na fase de desenvolvimento, resolvemos sistematizar a informação obtida em formato de gráfico de barras.

Gráfico n.º14 - Pós-teste (verificação da discriminação auditiva)



Como pudemos verificar, comparando a Tabela n.º 1 (Pré-teste) e o Gráfico n.º 10 (Pré-teste) com a Tabela n.º 6 (Pós-teste) e o Gráfico n.º 14 (Pós-teste) houve uma grande evolução, tanto a nível da discriminação e ordem dos sons, como na transcrição dos vocábulos seleccionados.

Apenas a criança 7 não manifestou progresso, pelo facto de não ter conseguido desenvolver a sua maturidade e outros factores a nível físico que não permitiram que houvesse essa evolução. Segundo Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2007:23) *as pesquisas revelam que uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler.*

O trabalho iniciado para esta criança não pode de algum modo acabar aqui, mas não depende apenas do treino sistemático, pois como Maluf e Barreira (1997) salientam, a consciência fonológica nos seus diversos níveis lexical, silábico e fonémico, não é uma simples habilidade a ser mecanicamente treinada, mas uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, e que está estreitamente relacionada com a própria compreensão da linguagem oral enquanto sistema de significantes.

2.6. Triangulação de dados

Nesta etapa do trabalho, considerámos que seria necessário elaborar uma análise mais pormenorizada, para facilitar a compreensão do processo evolutivo de cada um dos itens avaliados durante a observação e realização das actividades no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica.

O desenvolvimento da consciência fonológica pode ser concretizado através de diversas actividades, a partir das quais delineámos algumas considerações. Inicialmente o treino da discriminação auditiva, incidiu no pressuposto *de que a capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva foi essencial para obter um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer no domínio da compreensão oral* (Freitas, Alves e Costa 2007:35).

As actividades propostas para o treino da discriminação auditiva, a que chamámos de Pré-teste, obedeceram a uma ordem específica. Numa primeira fase, as crianças desenvolveram a sua concentração e as capacidades de ouvir e discriminar sons e, de seguida, transcreveram o som reproduzido em palavras, tal como se pode observar pela análise realizada na fase do Pré-teste e nos exemplos das figuras seguintes.

apet <u>u</u> ível	pequ <u>e</u> rin <u>h</u> o	repet <u>o</u> sante	ench <u>a</u> rcava
abr <u>a</u> ndasse	almo <u>o</u> fada	maqu <u>i</u> nif <u>i</u> co	tr <u>a</u> mp <u>o</u> mava
av <u>a</u> ntado	ap <u>e</u> ret <u>a</u> s	am <u>i</u> gu <u>i</u> nho	asm <u>o</u> las
re <u>r</u> e <u>p</u> re <u>n</u> de <u>t</u> e	mal <u>h</u> inhas	can <u>ç</u> ada	cas <u>i</u> nha
ac <u>o</u> nd <u>e</u> gesse	al <u>g</u> u <u>i</u> be <u>i</u> ras	can <u>p</u> a	or <u>i</u> ental

Fig. 1 – Ficha de Verificação – Pré-teste (criança 4)

Na figura 1 apresentamos um exemplo da ficha de verificação realizada no Pré-teste, as palavras assinaladas mostram as dificuldades sentidas por essa criança.

Na figura seguinte apresentamos o exemplo da ficha de verificação realizada na fase de Pré-teste pela criança 7, onde revela claramente as grandes dificuldades sentidas.

glor	glorid.	glorid.	glorid.
glorid.	glorid.	glorid.	glorid.
glorid.	glorid.	glorid.	glorid.
glorid.	glorid.	glorid.	glorid.
glorid.	glorid.	glorid.	glorid.

Fig. 2 – Ficha de Verificação – Pré-teste (criança 7)

No que diz respeito à consciência da palavra, o reconhecimento da palavra é mais rápido do que o das sílabas e, este, por sua vez, mais rápido que o reconhecimento das unidades mínimas de som, os fonemas. Com o desenvolvimento das actividades, verificámos uma diminuição na rapidez e um aumento das dificuldades à medida que as actividades iam decorrendo, ou seja, as crianças segmentavam com mais facilidade uma frase em palavras, do que uma palavra em sílabas e uma sílaba em fonemas. Facto este que vem comprovar o que nos diz Sim-Sim (2004:24): *o acesso à sílaba, comparado com a identificação da palavra, exige uma maior disponibilização de atenção e uma clara separação do significado.*

As actividades de segmentação de fonemas, como prescrevem o isolamento dos componentes da sílaba, foram actividades mais morosas e complexas, tendo-se registado algumas dificuldades, inicialmente sentidas pelas crianças. Também pudemos constatar que se torna mais fácil reconstruir palavras do que segmentá-las, pois as crianças percebem com mais facilidade o significado da palavra do que os seus constituintes isolados (fonemas).

Também se notou uma dificuldade bastante significativa no item de suprimir ou substituir o fonema inicial, medial ou final (*vide* Tabela n.º 4), pois as crianças viam as palavras como um todo, não descendo ao grau de abstracção dos fonemas.

A aprendizagem da leitura está relacionada com o treino da consciência fonológica, incidindo na segmentação e reconstrução silábica e fonémica. Neste sentido, e de acordo com Sim-Sim (2004:25), *a aprendizagem da leitura é afectada pela consciência silábica que a deve preceder e, por sua vez, a aprendizagem da leitura realimenta a*

consciência fonémica. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura são dois pólos de uma relação muito estreita e proveitosa.

Também para Martins (1995) a consciência fonémica, apesar de ser a que tem maior grau de dificuldade e a manipulação fonémica estar envolvida por um grau de complexidade, representa o nível de consciência fonológica que tem o papel mais importante na aquisição da leitura e da escrita.

Depois de analisar os resultados de todas as actividades realizadas tornou-se pertinente realçar que as dificuldades sentidas pelas crianças foram aumentando de acordo com o grau de complexidade das actividades desenvolvidas. Também é de salientar os resultados obtidos no Pré-teste (*vide* Tabela n.º 1 e Gráfico n.º 10) com os resultados que as crianças atingiram no fim da realização de todas as actividades no Pós-teste (*vide* Tabela n.º 6 e Gráfico n.º 14), pois verificámos que todas as crianças obtiveram uma melhoria bastante significativa, com excepção da criança 7.

apetecível	preferível	respeitosa mente	encharcada
abrandasse	almofada	magnífico	transforma ção
avistado	apertado	amiguinho	escolas
supremamente	malhadas	cançado	casinha
aconteceram	algibeiras	campos	oriental

Fig. 3 – Ficha de Verificação – Pós-teste (criança 4)

Como podemos verificar na figura 3, fase de Pós-teste, houve uma grande evolução em relação à fase de Pré-teste. Comparando os resultados obtidos com os da criança 7, expressos na figura 4, onde se pode verificar que esta criança não conseguiu atingir os objectivos a que nos propusemos.

rite	rio	foia	teito
arês	arve?	ota	soatil:
ditto	rite	arvit	otei
outiel	ilbrés	vaito	te i
riro	ok. te	veli	ve

Fig. 4 - Ficha de Verificação – Pós-teste (criança 7)

Para esta criança, em que os resultados pretendidos não foram obtidos, deverá reformular-se este projecto e, através de um plano de recuperação, insistir de forma aprofundada em actividades que desenvolvam ao máximo a consciência fonológica, porque trabalhando sistematicamente a consciência fonológica conseguirá vencer as dificuldades de leitura e escrita que apresenta. Concordamos, assim, com a concepção de Martins (2000) quando nos diz que existe uma forte correlação entre consciência fonológica antes da aprendizagem da leitura e desempenho na leitura, no final do 1.º ano de escolaridade, e a influência da consciência da palavra no sucesso da aprendizagem da leitura.

Considerações finais

Partilhando a ideia de alguns autores que consideram o treino da consciência fonológica como um dos principais pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, acreditamos, que após um período de trabalho sistemático, realizado com as crianças, onde trabalhámos o desenvolvimento da consciência fonológica, os resultados, na leitura e na escrita, no final do 1.º ano de escolaridade foram bastante positivos, como aliás já comprovaram os estudos efectuados por Sim-Sim (1998, 2001, 2004, 2006), Morais (1997), Freitas (2004), Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe e Bandini (2006), Freitas, Alves e Costa (2007), Santos e Maluf (2007) e Nascimento e Knobel (2009).

Com efeito, para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário entender que a língua, na sua forma oral, é constituída por unidades linguísticas mínimas – fonemas – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas (Freitas, Alves e Costa, 2007).

De acordo com as ideias de Lopes (2004), Freitas, Alves e Costa (2007) e Nascimento e Knobel (2009), também nós pudemos constatar que o desenvolvimento fonológico se desenvolve gradualmente e seguindo uma determinada estrutura.

Assim, numa primeira fase, que chamámos de pré-teste, trabalhámos a consciência auditiva, com a intenção de desenvolver as capacidades de audição, discriminação e memorização de sequências de sons e também estimular as crianças a exercitar a sua concentração. Serviu também como verificação das dificuldades inicialmente referidas, como a crescente dificuldade no reconhecimento dos sons da fala e da sua correspondência ao grafema representado, bem como as falhas ao nível da expressão oral.

Numa fase seguinte, fase de desenvolvimento, foram definidos três itens fonológicos a trabalhar, a **consciência da palavra**, a **consciência silábica** e a **consciência fonémica**, obedecendo assim ao critério da complexidade crescente.

Na fase final das actividades desenvolvidas procedeu-se à aplicação do pós-teste, com o propósito de verificar se estas tinham sido ou não significativas para as crianças.

Para analisar os resultados obtidos utilizaram-se tabelas de verificação para cada actividade e o respectivo gráfico de barras, para poder aferir no seu todo a informação analisada. Dos resultados obtidos pelas tabelas e respectivos gráficos de barras, pudemos concluir que houve uma crescente dificuldade à medida que as crianças executavam as actividades, ou seja, revelaram maiores dificuldades nas actividades relacionadas com a **consciência fonémica** do que nas actividades de **consciência da palavra** e **silábica**. A ordem de dificuldade foi aumentando consoante o grau da complexidade das tarefas e das estruturas a trabalhar.

Foi notória a diferença dos resultados do pós-teste em relação ao pré-teste, isto significa que todas as actividades desenvolvidas resultaram numa experiência positiva e que foi ao encontro das ideias de sistemacidade e consistência defendidas por diversos autores, nomeadamente Freitas, Alves e Costa (2007). Verificámos que quanto mais trabalhamos a consciência fonológica, melhores resultados de aprendizagem de leitura e escrita podemos obter.

De entre todos os resultados obtidos, apenas uma criança não conseguiu atingir os objectivos a que nos propusemos. Pensámos que vários factores podem ter contribuído para a obtenção destes resultados, como a falta de concentração, de motivação e, principalmente, a falta de maturidade intelectual. Mesmo que a criança demonstrasse ser capaz de deliberar qualquer elemento ou segmento linguístico, a qualidade de consciência utilizada nessa tarefa, ia sempre depender da sua capacidade metacognitiva e de utilizar as informações que possuía armazenadas no seu sistema fonológico (Ferreira et al, 2004). Visto que, a criança referida, não chegou a adquirir conhecimentos suficientes para vencer as suas dificuldades, propomos que este trabalho seja novamente realizado e que sejam trabalhadas todas as etapas, para assim conseguir desenvolver a sua consciência fonológica e progredir nas aprendizagens de leitura e escrita.

O ensino pré-escolar funciona com “rampa de lançamento” para o 1.º ano de escolaridade e, por tal, devem-se valorizar todas as aprendizagens a nível fonológico ministradas nesse grau de ensino. Por esse facto, as crianças deviam ser avaliadas a nível fonológico no final do pré-escolar e sempre que apresentassem dificuldades ou limitações a este nível, os encarregados de educação, juntamente com o educador, tentariam minimizar essas dificuldades. Essa parceria ajudaria a combater as limitações da criança e a torná-la mais confiante e motivada e deste modo garantiríamos mais o sucesso de todas as crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao terminar este trabalho pudemos concluir que foi um enriquecimento de saberes, não só para as crianças que participaram neste projecto mas também para nós enquanto educadores/professores e responsáveis pela educação. Todas as crianças deviam ter a oportunidade de poder desenvolver actividades que previnam e acabem com as dificuldades na leitura e na escrita.

Bibliografia

- Acabado, J. A.** (1993). *A Iniciação à Leitura e o Professor Janeiro Acabado*. Beja.
- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T.** (2007). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Brasil: Artmed.
- Arends, R.** (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F.** (2006). *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Bernardino, J. J., Freitas, F. R., Souza, D. G., Maranhe, E. A., & Bandini, H. H.** (2006). *Aquisição da leitura e da escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 423-450.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Carmo, H. & Ferreira, M.** (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casteleiro, J.** (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Editorial Verbo.
- Cohen, L. & Manion, L.** (1994). *Research Methods in Education*. 4th ed., London: Routledge.
- Cortês, L.** (1998). *Da necessidade de Vigilância Crítica à importância da Prática da Investigação-Ação*. *Revista de Educação*, VII (1), 27-33.
- Denzin, N. K.** (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall.
- Departamento da Educação Básica** (1997). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico 1.º Ciclo*. Mem Martins: ISB
- Descombe, M.** (1998). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*

- Projects*. Open University Press: Philadelphia.
- Descombe, M.** (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.
- Dexter, L. A.** (1970). *Elite and Specialized Interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Duarte, I.** (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação.
- Elliot, J.** (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Estrela, A.** (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4.^a Edição. Porto Editora.
- Ferrão, G.** (s/d). *Pedrito no Reino da Fantasia*. Editorial Infantil, Majora.
- Ferreira, L. P., et al.** (2004). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca.
- Fielding, N. & M. Schreier** (2001). *Introduction: On the compatibility between qualitative and quantitative research methods*. In Forum Qualitative Sozialforschung/forum: qualitative social research (revista on-line). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs-eng.htm>. Consultado em 12 de Abril.
- Figueiredo, M. A.** (1992). *Os sons soam sonoros*. Rotterdam: Projectbureau OVB.
- Flick, U.** (2005). *Triangulation in Qualitative Research*. In Flick, U., E. V. Kardorff, and I. Steinke (eds.).
- Freire, P.** (2003). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 26.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T.** (2007). PNEP *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, G. C.** (2004). Sobre a consciência fonológica. In R. R. Lamprecht, *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia* (pp. 177-192). Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M., & Santos, A.** (2001). *Contar (histórias de) Sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri/APP.
- Grangeat, M.** (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto

- James, C. & Garrett, P.** (1992). *Language awareness in the classroom*. England: Longman.
- Jiménez, J., Rodrigo, M., & Hernandez, I.** (1999). Procesos de aprendizaje y desarrollo de la lectura. In: M. de Veja y Cuetos (coord.). *Psicolinguística del español*. Madrid: Trotta.
- Kemmis, S. & McTaggart, R.** (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Lane, H. B., & Pullen, P. C.** (2004). *A Sound Beginning: Phonological Awareness Assessment and Instruction*. USA: Pearson Education, Inc.
- Lessard-Hébert, M.** (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewin, K.** (1946). *Action Research and Minority Problems*. J. Soc. Issues.
- Lima, R.** (2007). *Fonologia infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lopes, F.** (2004). *O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização*. *Psicologia Escolar e Educacional*, pp. 241-243.
- Lopes, F.** (2004). *O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização*. *Psicologia Escolar e Educacional*.
- Maluf, M. R. & Barreira, S. D.** (1997). *Consciência Fonológica e Linguagem Escrita em Pré-escolares*. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*. Porto Alegre.
- Martins, C.** (1995). *Consciência Fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- Martins, M.** (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Mateus, M.** et al (1990). *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Mcniff, J., & Whitehead, J.** (2006). *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications.
- Mesquita, E.** (2003). *Um mundo branquinho*. Câmara Municipal de Bragança.
- Mesquita, E. & Pereira, A.** (2009). *História da Baleia*. Vogais & Companhia, Edições, Lda.

- Mesquita, E. & Pereira, A.** (2009). *O gato que amava a mancha laranja*. Vogais & Companhia, Edições, Lda.
- Ministério da Educação** (2004). *Organização Curricular e Programas*, (4.^aed). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morais, A.** (1997). *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor.
- Moresi, E.** (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Programa de Pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica: Brasília.
- Nascimento, L. C. & Knobel, K. A.** (2009). *Habilidades Auditivas e Consciência Fonológica: da teoria à prática*. São Paulo: Pró-Fono.
- Ojuara, H.** (2001). *Asas Verdes, Foguetão 2000, Iniciação à Leitura – Método Português*. Barcelos: Editora do Minho, S. A.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.** (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M.** (2009). *Programa da Língua Portuguesa do Ensino Básico*. Lisboa: Dgide – Ministério da Educação.
- Rojas, R. O.** (2001). *El Cuestionario*. Disponível em <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>
Consultado em: 2 de Abril de 2010.
- Santos, M. J. & Maluf, M. R.** (2007). *Intervenções em Consciência Fonológica e Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Boletim Academia Paulista de Psicologia.
- Sequeira, F.** (2000). *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, A.** (2003). *Até à descoberta do principio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian.
- Silva, A. I. & Sá, I.** (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto.
- 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, 1, (pp.5-24).
- Sim-Sim, I., Silva & Nunes** (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância.* Lisboa: Ministério da Educação – Dgide.
- 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 1.º 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.* 3.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Sim-Sim, I.** (2006). *Ler e ensinar a ler.* Porto: Edições Asa.
- Stake, R.** (2009). *A arte da investigação com estudos de caso.* Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Sutherland, W.** (1996). *From Individual Behaviour to Population Ecology.* Oxford: Oxford University Press.
- Tashakkori, A. & C. Teddlie** (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches.* London: Sage.
- Teles, P.** (2004). *Dislexia: como identificar? Como intervir?* Dossier Perturbações do Desenvolvimento. Revista Portuguesa de Clínica Geral. Lisboa.
- Tunmer, W., & Rohl, M.** (1991). Phonological awareness in reading acquisition. In: D. Sawyer & B. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading.* New York: Springer-Verlag.
- Vale, A. P., & Caria, T. H.** (1997). *O uso racionalizado da cultura: o caso da relação entre a consciência metafonológica e a aquisição da leitura.* Educação, Sociedade e Culturas, pp. 45-72.
- Van Den Akken, Nieveen, N.** et al. (1999). (EDS) *Design Methodology and developmental research in education and training.* Netherlands: Kluwer Academic.
- Viana, F. L.** (2006). *As rimas e a consciência fonológica. Promovendo a competência leitora.* Lisboa.

- Viana, F. L. P.** (1998). *Da Linguagem Oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Yaguello, M.** (1990). *Alice no País da Linguagem. Para compreender a linguística*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Zubert-Skerritt, O.** (1996). *New Directions in action Research*. London: Falmer Press.
- Zubert-Skerritt, O.** (1992). *Action Research in Higher Education: examples and a reflections*. London: Kogan Page.

ANEXOS

Anexo I



Exmº (ª) Senhor(ª) :

Prof. Austelina M.G.Rego

Esc. Primária

S.C.M.B.

5300 BRAGANÇA

C/ CONHC. Draª Sandra

Prof. Marisa Pires

PROC. Ind.

OFICIO Nº 0202


DATA: 2010-02-18

ASSUNTO: Autorização de realização de projecto de intervenção pedagógico

Relativamente á sua petição de 10 do corrente , informo de que foi deliberado deferi-la.

Com os melhores cumprimentos.

O Provedor da Mesa Administrativa,



Dr. Eleutério Manuel Alves

Anexo:

FJ/FJ

Anexo II

Agrupamento Vertical de Escolas

Escola EB1 Dr. Diogo Albino de Sá Vargas

2009/2010

QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

O presente questionário destina-se a recolher informações sobre alguns aspectos da vida do quotidiano do seu educando, que permitam aos professores uma intervenção educativa mais individualizada.

A sua colaboração no preenchimento deste questionário é, assim, um passo essencial no caminho para o sucesso do seu educando.

Metodologia: **preencha os espaços em branco e assinale com uma cruz** as respostas às questões que apresentam um quadrado

I. Identificação

Nome aluno/a: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Cédula pessoal nº / BI: _____

Naturalidade: _____ Freguesia: _____

Concelho: _____ Nacionalidade: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ - _____

Cartão de saúde nº: _____ Instituição: _____

II. AGREGADO FAMILIAR

1. Vivem com o aluno na mesma casa...

Pai Mãe Avó Avô Irmãos Quantos? _____

Outros Quais? _____

Outras informações que considere importantes.

2. Profissão e Habilitações Literárias

	Pai	Mãe	Enc. Educação
Profissão			
Habilitações			

III. SAÚDE

1. O seu educando tem problemas de...

	Sim	Não	Quais?
Visão			
Audição			
Outros			

IV. VIDA ESCOLAR

1. O aluno frequentou...

Ama

Quantos anos?

Creche

Quantos anos?

Jardim de Infância

Quantos anos?

Nenhum

2. O seu educando já foi retido?

Sim

Não

Se respondeu sim preencha o seguinte quadro com um X:

	Uma vez	Duas vezes	Mais...
2º Ano			
3º Ano			
4º Ano			

3. Quanto tempo demora o seu educando no percurso casa-escola? _____ minutos.

4. Como se desloca de casa para a escola?

Carro

Autocarro

A pé

Outro

Qual?

_____.

5. O seu educando dedica ao estudo, em média, por dia...

15m 30m 45m 60m

75m Nenhum Não Sabe

6. O seu educando necessita organizar a vida escolar...

	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
Ajuda-o a organizar o trabalho			
Auxilia-o se ele tem dificuldades			
Verifica frequentemente os cadernos			
Controla-lhe o tempo de estudo			
Recorda-lhe os materiais que necessita para as aulas			
Está atenta aos resultados dos trabalhos / testes e assina-os			

7. O seu educando tem em casa...

	Sim	Não
Enciclopédias		
Dicionários		
Gramáticas		
Livros adequados à sua idade		
Jogos didáticos		
Computador		
Internet		

8. Quando os resultados escolares não são satisfatórios...

	Sim	Não
Encoraja-o a melhorar		
Ajuda-o a organizar-se		
Discute com ele melhores formas de melhorar		
Considera que não tem capacidade para o ajudar		
Proíbe-lhe actividades extra-curriculares		
Ralha e alerta-o para as consequências		

9. Geralmente desloca-se à Escola porque...

	Sim	Não
Quer ter informações sobre a vida escolar do seu educando		
É convocado		
O seu educando tem maus resultados		
Vem participar em actividades promovidas pela Escola		

V. VIDA QUOTIDIANA

1. Com quem o aluno regressa quando sai da escola? _____

2. Com quem fica após as aulas? _____

3. O seu educando ocupa os tempos livres...

	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
A ver TV			
A brincar sozinho			
A brincar com os colegas			
A brincar na rua			
A jogar computador			
A ouvir música			
A conversar com os amigos			
A ajudar os pais			

De outra forma? Qual?

4. O aluno frequenta actividades extra-escolares? **Sim** **Não**

Quais? _____

5. O aluno frequenta as actividades de tempos-livres na escola?

Sim **Não**

6. Nos seus tempos-livres, acompanha-o a...

Bibliotecas Cinemas Museus

Livrarias

Espectáculos

Outros

7. Nos seus tempos-livres, pratica alguma actividade com o seu educando?

Sim Não

Se respondeu sim, diga qual.

8. É hábito falar com o seu educando sobre...

	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
A vida escolar			
Os amigos			
As preocupações da criança			
Racismo, droga, violência			
Sexualidade			
Os seus gostos e interesses			

VI. OUTRAS INFORMAÇÕES

1. Gostaria de participar na vida escolar?

Sim Não

Se sim, como?

2. Para si, a escola é um espaço...

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo III

Conhecimentos adquiridos no Pré-Escolar

Nome	Articula correctamente as palavras	Conta/Relata	Reconta	Memoriza	Relaciona o que ouve	Relata factos	Levanta dúvidas e coloca questões	Dialoga com os colegas	Dialoga com os adultos	Identifica personagens, espaço e tempo
Aluno 1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 4	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 5	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 6	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 7	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 8	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 9	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 10	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 11	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 12	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 13	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 14	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 15	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 16	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 17	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 18	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Código de níveis de classificação: excelente ●, satisfaz bastante ●, satisfaz ● e não satisfaz ●. (escolher uma cor para cada ○).

Anexo IV

Verificação de Comportamento

Alunos	Comportamento			Intervenção			
	Atento	Desatento	Agressivo	Na sua vez	Fora da sua vez	Oportuno	Não oportuno
Aluno 1		X		X		X	
Aluno 2	X			X		X	
Aluno 3	X			X		X	
Aluno 4	X			X		X	
Aluno 5	X			X		X	
Aluno 6	X			X		X	
Aluno 7		X			X		X
Aluno 8		X		X			X
Aluno 9	X				X		X
Aluno 10	X				X	X	
Aluno 11	X			X		X	
Aluno 12		X		X		X	
Aluno 13	X			X			X
Aluno 14		X		X		X	
Aluno 15		X		X			X
Aluno 16		X		X			X
Aluno 17		X			X		X
Aluno 18	X			X		X	

Anexo V



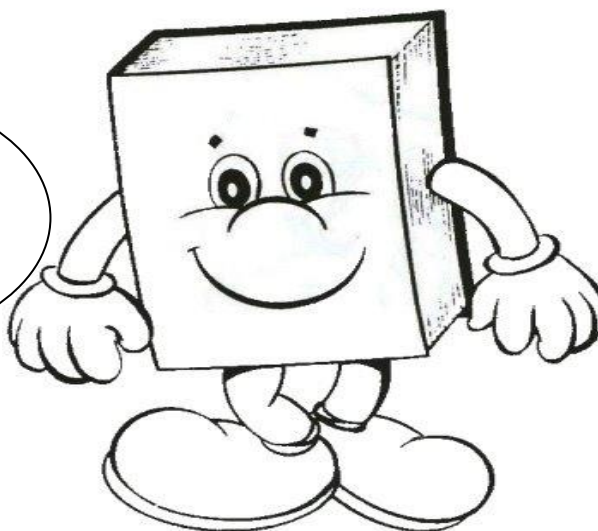
Escola E. B.1 Dr. Diogo Albino de Sá Vargas

Ficha de Verificação – Pré-teste

Depois de ouvires com muita atenção a história “Pedrito no Reino da Fantasia” vais dizer as palavras seleccionadas, primeiro muito devagarinho (por sílabas) e a seguir fazendo uma leitura normal.

De seguida vais escrever as mesmas palavras, sem te esqueceres que debes sempre repeti-las baixinho enquanto escreves.

Atenção! Tem cuidado!
Boa Sorte.



Anexo VI

Anexo VII

E.B.1 Escola Dr. Diogo Albino de Sá Vargas

Consciência Silábica – Segmentação e Contagem Silábica

O “Pratinhas” viajou até ao Planeta Terra e visitou a nossa escola. Com ele aprendemos a ouvir o som das palavras, através das suas sílabas. Vamos fazer como ele e dividir por sílabas as palavras que com ele trabalhamos:

André _____

Professora _____

Beatriz _____

Grupo _____

Prefere _____

Cabrito _____

Pretas _____

Zebra _____

Mostrou _____

Trabalho _____

Graça _____

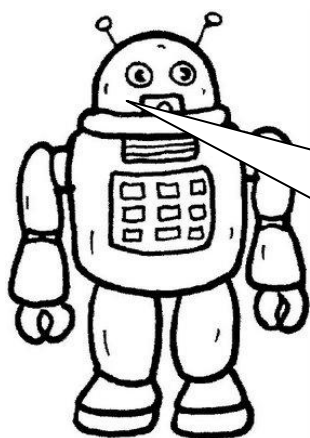
Pedra _____

Braçadeira _____

Estrela _____

Vidraceiro _____

Tristeza _____:



Eu sou o Pra-ti-nhas

Anexo VIII

E.B.1 Escola Dr. Diogo Albino de Sá Vargas

Consciência Silábica – Reconstrução Silábica

Como sabes, o “Pratinhas” quer deixar de falar por sílabas. Vamos ajudá-lo, reconstruindo as seguintes palavras.

Ca-si-nha _____

Ca-sa-co _____

Me-sa _____

Ca-mi-sei-ro _____

Ca-mi-so-la _____

Ca-se-bre _____

Ca-mi-sa _____

Pe-so _____

Te-sou-ra _____

Bá-si-co _____

Va-so _____

Ca-sa _____

A-ce-sa _____

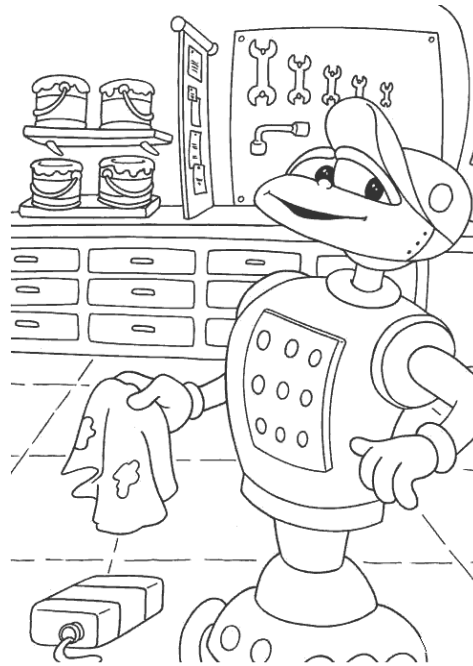
In-gle-sa _____

Tur-que-sa _____

So-bre-me-sa _____

Mar-que-sa _____

Ca-so-ta _____



Anexo IX

E. B. Dr. Diogo Albino de Sá Vargas
Consciência silábica – Manipulação silábica
Palavras “escondidas”

As palavras resolveram brincar “às escondidas”. Agora vais ler as palavras do quadro seguinte para descobrires as palavras que se esconderam e, assim formares novas palavras.

Palavras retiradas do livro “O gato que amava a mancha laranja” (Mesquita e Pereira, 2009).

cabeça	amarela	Faminto	gatinha	amada
escola	cansaço	Silenciosamente	percorreu	calçadas
cinzento	telhados	Atingir	acalentou	azáfama
brincadeiras	pequena	Iluminando	desejoso	amedrontadas

Depois de descobrires as palavras “escondidas”, oralmente, vais agora separá-las por escrito.

Cabeça _____	Atingir _____
Escola _____	Iluminando _____
Cinzento _____	Gatinha _____
Brincadeiras _____	Percorreu _____
Amarela _____	Acalentou _____
Cansaço _____	Desejoso _____
Telhados _____	Amada _____
Pequena _____	Calçadas _____
Faminto _____	Azáfama _____
Silenciosamente _____	Amedrontadas _____

Anexo X

E. B. Dr. Diogo Albino de Sá Vargas

Consciência fonémica – Evocação fonémica

Depois de dizeres, oralmente, o maior número de palavras iniciadas pelo fonema que escolheste, faz o seu registo por escrito.

A	_____
P	_____
L	_____
H	_____
O	_____
R	_____
F	_____
Z	_____
U	_____
S	_____
I	_____
G	_____
D	_____

V

E

M

T

J

Anexo XI



Escola E. B.1 Dr. Diogo Albino de Sá Vargas

Ficha de Verificação – Pós-teste

Depois de ouvires, novamente, com muita atenção a história “Pedrito no Reino da Fantasia” vais dizer as palavras seleccionadas, primeiro muito devagarinho (por sílabas) e a seguir fazendo uma leitura normal.

De seguida vais escrever as mesmas palavras, sem te esqueceres que deves sempre repeti-las baixinho enquanto escreves.

Atenção! Tem cuidado!
Boa Sorte.

