



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

Sílvia Cristina Martins Pires

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

Orientado por

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2017

Agradecimentos

O presente relatório é o resultado de muito carinho e compressão de muitas pessoas. Para tal, não podia deixar de agradecer a todos aqueles que me acompanharam nesta longa caminhada, pois sem eles nada seria possível.

Em primeiro lugar agradeço à professora Maria do Céu, minha orientadora e supervisora de 1.º Ciclo, pela partilha dos saberes científicos, disponibilidade, compressão que demonstrou sempre e incentivo para continuar este percurso.

À professora Envagelina Bonifácio, minha supervisora no âmbito dos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, pelas palavras amigas e pelo incentivo para continuar esta trajetória formativa, nos momentos mais difíceis.

A todos os professores que acompanharam a minha formação académica na Escola Superior de Educação de Bragança, pela partilha de saberes científicos e, por me ajudarem a crescer, como pessoa e como futura profissional.

Um agradecimento muito especial a todas as crianças que me acompanharam neste percurso formativo, pelos momentos inesquecíveis, pois sem elas nada era possível.

Um especial obrigada a todas as instituições onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, educadoras e professoras, onde sempre fui acolhida de bom agrado e que me permitiram concretizar esta etapa.

À minha colega e amiga Susana pelo companheirismo, paciência, cooperação e preciosa amizade, pelos desabafos, por tudo.

Agradeço aos meus pais pela atenção, afeto e força que me deram, bem como à minha irmã, pois o seu contributo foi muito importante nesta fase da minha vida.

Ao meu namorado pelo incentivo para continuar, pelas horas de conforto e paciência e, também, pela sua compreensão pela minha ausência.

À minha madrinha, pelas palavras amigas e, pela coragem para terminar mais esta etapa.

Ao meu primo David, pela paciência e disponibilidade que sempre demonstrou.

A todos o meu muito obrigada!

Resumo

Este relatório surge como o culminar de todo um processo educativo que foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A ação educativa foi desenvolvida em três contextos: Creche, Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). No que concerne ao contexto de Creche a PES foi desenvolvida com crianças de 2 anos de idade, em contexto de EPE com crianças de 5 anos de idade e, por último, em contexto de 1.º CEB, com crianças de 6 anos de idade.

Com o presente relatório pretende-se descrever, analisar e refletir sobre as Experiências de Ensino-Aprendizagem (EEA) desenvolvidas nos três contextos onde decorreu a PES. No decorrer da ação educativa procurámos atender aos interesses, necessidades e ritmos de cada criança. Fundamentamos a nossa ação educativa nos documentos oficiais. No que concerne aos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, esta foi baseada nas Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico orientámo-nos pelos Programas e Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, apresentamos EEA que consideramos relevantes e significativas para as crianças e que integrassem, igualmente, o tema em investigação, consciência fonológica. No decorrer da nossa ação educativa procurámos orientar as atividades por forma a dar resposta à questão problema: Será que o desenvolvimento da consciência fonológica potencia o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? Neste sentido delineamos os seguintes objetivos: (i) identificar os níveis de consciência fonológica; (ii) implementar estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da consciência fonológica; (iii) Perceber quais as atividades pedagógicas que, potenciando o desenvolvimento da consciência fonológica, têm real influência no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Para tal, optámos por uma investigação qualitativa, usando como técnicas e instrumentos de recolha de dados, a observação participante, notas de campo, registos fotográficos, produções das crianças e grelhas de observação, com o objetivo de recolher diferentes tipos de informação. Após a recolha e análise de dados pudemos constatar que o desenvolvimento da consciência fonológica está relacionado com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Creche; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Consciência fonológica.

Abstract

This report is the culmination of an entire educational process that was developed within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES), integrated in the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The educational action was developed in three contexts: Daycare, Pre-School Education (EPE) and 1st Cycle of Basic Education (1st CEB). Regarding the context of daycare, PES was developed with 2-year-old children, in the context of EPE with 5-year-old children, and finally, in the context of 1st CEB, with children of 6 years of age.

With this report, it is intended to describe, analyze and reflect over the Teaching-Learning Experiences (EEA) developed in the three contexts where the PES took place. In the course of the educational action we tried to meet the interests, needs and rhythms of each child. We base our educational action on official documents. Regarding the contexts of Daycare and Pre-School Education, this was based on the Curricular Orientations and Learning Goals for Pre-School Education, for the 1st Cycle of Basic Education we were guided by the Programs and Learning Goals for the 1st Cycle of Basic Education. To that end, we presented EEA that we considered relevant and meaningful for children, and that also integrate the subject in research, phonological awareness. During our educational action, we seek to guide the activities to answer the problem question: Does the development of phonological awareness enhances the teaching-learning process of reading and writing? To this end, we outline the following objectives: (i) identify the levels of phonological awareness; (ii) implement teaching-learning strategies for the development of phonological awareness; (iii) Undertend which pedagogical activities that, enhancing the development of phonological awareness, have real influence in the teaching-learning process of reading and whiting.

For that purpose, we have chosen a qualitative investigation, using techniques and instruments of data collection, participant observation, field notes, photographic records, children's productions and observation grids, to collect different types of information. After the collection and analysis of data, we can see that the development of phonological awareness is related to the teaching-learning process of reading and writing.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Daycare; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education and Phonological Awareness.

Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE - Educação Pré-escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EEA – Experiência de Ensino-Aprendizagem

EE – Educadora Estagiária

PE – Professora Estagiária

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

Índice geral

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Siglas	xi
Índice de figuras	xvii
Índice de tabelas	xix
Índice de gráficos.....	xxi
Índice de anexos	xxiii
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico	3
1.1. Desenvolvimento da linguagem	3
1.2. Consciência fonológica.....	7
1.2.1. Níveis de consciência fonológica.....	9
1.2.2. Avaliação da consciência fonológica.....	13
1.3. Relação entre consciência fonológica e ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: O que diz a investigação.	14
1.3.1. Aprendizagem da leitura e da escrita	17
1.4. Métodos de aprendizagem da leitura	18
1.4.1. Método fónico ou sintético	19
1.4.2. Método global ou analítico	20
2. Enquadramento metodológico.....	23
2.1. Contextualização e objetivos do estudo.....	23
2.2. O trajeto da ação e da pesquisa.....	24
2.3. A investigação qualitativa como opção metodológica	24
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	26
2.4.1. Observação participante.....	26
2.4.2. Registos fotográficos	27
2.4.3. Produções das crianças	28

2.4.4. Grelhas de registo de observação	28
2.5. Procedimentos de análise de dados	29
3. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada	31
3.1. Caraterização do contexto de Creche	31
3.1.1. Caracterização do grupo de crianças	32
3.1.2. Organização do espaço	32
3.1.3. Rotina diária	34
3.2. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	35
3.2.1. Caracterização do grupo de crianças	35
3.2.2. Organização do espaço	36
3.2.3. Rotina diária	37
3.3. Caraterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	39
3.3.1. Caracterização da turma	40
3.3.2. Organização do espaço	41
3.3.3. Organização do tempo.....	42
4. Descrição e análise de Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas.....	43
4.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Creche.....	43
4.1.1. “Ouvindo sons”	44
4.2. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar.....	47
4.2.1. “O Grufalão”	48
4.2.2. “Fruto ou hortícola?”	54
4.3. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	59
4.3.1. “O girassol que segue o sol”.....	59
4.3.2. “A palavra e a letra trocada”	64
4.3.3. “O habitante do País da chuva”	67
5. Apresentação, análise e interpretação dos dados	73

5.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados relativos ao contexto de Creche.....	73
5.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados relativos ao contexto de Educação Pré-Escolar	74
5.3. Apresentação, análise e interpretação dos dados relativos ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	82
Considerações finais	91
Referências bibliográficas	95
Anexos.....	101

Índice de figuras

Figura 1 - Constituintes silábicos	11
Figura 2 - Planta da sala de atividades dos 2 anos	33
Figura 3 - Planta da sala de atividades dos 5 anos	37
Figura 4 - Planta da sala de aula do 1.º ano	41
Figura 5 - Realização do jogo Vamos descobrir sons	45
Figura 6 - Crianças durante a atividade “À descoberta dos sons”	45
Figura 7 - Leitura da história “O Grufalão”	49
Figura 8 - Grupo 1, construção do Grufalão com barro	50
Figura 9 - Grupo 2, construção do Grufalão com cartão	50
Figura 10 - Grupo 3, construção do Grufalão com papel	50
Figura 11 - Apresentação do grupo de trabalho n.º 1	51
Figura 12 - Apresentação do grupo de trabalho n.º 2	51
Figura 13 - Apresentação do grupo de trabalho n.º 3	51
Figura 14 - Caracterização do Grufalão construído em barro	51
Figura 15 - Caracterização do Grufalão construído em papel.....	51
Figura 16 - Caracterização do Grufalão construído em cartão.....	52
Figura 17 - Palavras que rimam com Grufalão ditas pelas crianças.....	52
Figura 18 - Menino a cortar a primeira sílaba da palavra dinossauro	53
Figura 19 - Menino a identificar o número de sílabas da palavra	53
Figura 20 - Menino a dividir a palavra raposa consoante o seu número de sílabas	53
Figura 21 - Empratamento das duas saladas confecionadas pelo grupo de crianças.....	55
Figura 22 - Realização do jogo “O casamento das palavras”	56
Figura 23 - Registo gráfico do jogo do STOP	56
Figura 24 – Exploração de letras para formar palavras	57
Figura 25 - Palavra escrita em minúsculas, à máquina	57
Figura 26 - Palavra escrita em minúsculas, em manuscrito	57
Figura 27 - Identificação de palavras em girassol	60
Figura 28 - Registo de palavras características do girassol	61
Figura 29 - Registo e ilustração do texto.....	62
Figura 30 - Legenda dos constituintes de uma planta	62
Figura 31 - Registo das palavras e frases produzidas pelas crianças	64
Figura 32 - Registo das palavras reconstruídas	64

Figura 33 - Registo das palavras agrupadas com os padrões em estudo	65
Figura 34 - Desenhos elaborados pelas crianças	66
Figura 35 - Palavras registadas no quadro ditas pelas crianças	68
Figura 36 - Palavras ditas pelas crianças com o som ch.....	68
Figura 37 - Leitura da história “O País da chuva”.....	68
Figura 38 - Realização da atividade	70

Índice de tabelas

Tabela 1 - Desenvolvimento da linguagem	5
Tabela 2 - Discriminação auditiva (grelha de observação capacidade de reconhecer sons do seu cotidiano)	73
Tabela 3 - Consciência fonémica (grelha de observação da capacidade de identificar o fonema inicial de palavras).....	79
Tabela 4 - Reconhecimento de escrita de palavras (grelha de observação da capacidade de reconhecer letras do alfabeto).....	80
Tabela 5 - Consciência fonémica (grelha de observação da capacidade de identificar fonemas em palavras).....	85

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Consciência silábica (capacidade de identificar e produzir rimas)	75
Gráfico 2 - Consciência silábica (capacidade de identificar o número de sílabas e segmentar as sílabas da palavra)	76
Gráfico 3 - Reconhecimento e escrita de palavras (correspondência entre fonema e grafema)	77
Gráfico 4 - Consciência fonémica (capacidade de identificar o fonema inicial de palavras).	78
Gráfico 5 - Consciência silábica (capacidade de identificar e produzir rimas)	82
Gráfico 6 - Consciência fonémica (capacidade de identificar fonemas que compõem uma palavra)	83
Gráfico 7 - Consciência fonémica (capacidade de identificar fonemas de uma palavra).....	84
Gráfico 8 - Consciência da palavra (capacidade de identificar e contar o número de palavras de uma frase)	85
Gráfico 9 - Consciência silábica (capacidade de identificar o número de sílabas, segmentar as sílabas da palavra e suprimir sílabas)	86
Gráfico 10 - Consciência fonémica (capacidade de identificar, contar e suprimir fonemas)..	87
Gráfico 11 - Consciência fonémica e consciência silábica (capacidade de identificar fonemas e de produzir rimas).....	88

Índice de anexos

Anexo I - Rotina diária da sala de atividades dos dois anos	103
Anexo II - Rotina diária da sala de atividades dos 5 anos	107
Anexo III - Horário do grupo/turma do 1.º CEB	111
Anexo IV - Poema “O Girassol” adaptado de Vinicius de Moraes	115
Anexo V - Ficha de registo – consciência da palavra	119
Anexo VI - Ficha de registo – consciência silábica	123
Anexo VII - Consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar e produzir rimas).....	127
Anexo VIII - Consciência silábica – (grelha de registo de observação da capacidade de identificar o número de sílabas da palavra e segmentar as sílabas da palavra).....	131
Anexo IX - Reconhecimento e escrita de palavras (grelha de registo de observação da capacidade correspondência entre fonema e grafema	135
Anexo X - Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar o fonema inicial de palavras).....	139
Anexo XI - Consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de produzir rimas).....	143
Anexo XII - Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar fonemas que compõem uma palavra).....	147
Anexo XIII - Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar fonemas de uma palavra)	151
Anexo XIV - Consciência da palavra (grelha de registo de observação da capacidade de identificar e contar o número de palavras numa frase).....	155
Anexo XV - Consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de segmentar as palavras em sílabas)	159
Anexo XVI - Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de analisar os fonemas que compõem uma palavra)	163
Anexo XVII - Consciência fonémica/consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de analisar fonemas/sílabas que compõem uma palavra e capacidade de identificar rimas).....	167

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada integra-se no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório tem como objetivo descrever, refletir e analisar Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas em três contextos de ensino, nomeadamente em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal foco o desenvolvimento da consciência fonológica.

A educação básica é uma etapa decisiva na vida da criança. Desde cedo a criança estrutura o seu pensamento. Para tal é crucial que se promovam estratégias facilitadoras de um desenvolvimento harmonioso. Estamos cientes de que hoje em dia a escola não se limita apenas a ensinar. A escola de hoje prepara a criança para se tornar um cidadão ativo, competente e apto para viver em sociedade. Foi com base nestes princípios que procurámos desenvolver uma ação pedagógica integrada e socializadora. O interesse pelos domínios da leitura e da escrita surgiu pelo facto de existirem dificuldades nestes domínios. Estudos internacionais¹ e resultados das provas de aferição constataam que os alunos portugueses continuam abaixo da média da OCDE, revelando fragilidade nos domínios da leitura e da escrita (Lima, Varela, Pignatelli, Duarte & Ucha, 2007). Vivendo numa sociedade alfabetizada é necessário debelar estas dificuldades. Deste modo, perante a possibilidade de obter resposta sobre estratégias de ensino-aprendizagem facilitadoras da aquisição destes domínios, desenvolvemos a nossa prática pedagógica em torno desta temática, delimitando a seguinte questão problema: Será que o desenvolvimento da consciência fonológica potencia o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? Para dar resposta à questão problema delineamos os seguintes objetivos: (i) identificar os níveis de consciência fonológica; (ii) implementar estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da consciência fonológica; (iii) Perceber quais as atividades pedagógicas que, potenciando o desenvolvimento da consciência fonológica, têm real influência no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Freitas, Alves e Costa (2007) referem que “o desenvolvimento da consciência fonológica é um percurso importante da aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 31). A aquisição da leitura e da escrita surgem como uma habilidade complexa, constituindo nos dias de hoje um requisito precioso e imprescindível. Na nossa opinião a consciência fonológica é um tema de grande importância.

¹ Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 (GAVE) e PISA 2003

No decorrer da ação educativa nos três contextos supracitados, procurámos desenvolver uma prática pedagógica integrada, atendendo às necessidades de cada criança e aos seus ritmos de aprendizagem. Para tal, baseamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada nos documentos orientadores de cada contexto educativo, nomeadamente para os contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. No que concerne ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolvemos a nossa prática educativa apoiando-nos nos Programas de 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas Metas de Aprendizagem Curriculares do Ensino Básico.

Para apresentar o que explanamos organizamos o presente relatório de estágio em cinco grandes pontos, para além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

O primeiro ponto refere-se ao enquadramento teórico que sustenta todo o trabalho desenvolvido, focando os seguintes pontos: desenvolvimento da linguagem; consciência fonológica, dentro deste apresentamos uma breve abordagem aos níveis de consciência fonológica e a avaliação da mesma; relação entre a consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita, dentro deste apresentamos, ainda, uma breve abordagem sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Por último, apresentamos os métodos de aprendizagem da leitura, nomeadamente o método fónico ou sintético e o método global ou analítico.

No segundo ponto expomos o enquadramento metodológico onde integramos os seguintes subtópicos: contextualização e objetivo do estudo; o trajeto da ação e da pesquisa; a investigação qualitativa como opção metodológica; técnicas e instrumentos de recolha de dados (observação participante, registos fotográficos, produções das crianças, grelhas de observação), e por último, procedimentos de análise dos dados.

No terceiro ponto descrevemos os três contextos onde realizamos a PES, nomeadamente nos contextos de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dentro destes tópicos apresentamos ainda, a organização do tempo e do espaço, referentes aos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar. No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentamos a organização do tempo e do espaço.

No quarto ponto apresentamos a descrição e análise das Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas nos três contextos educativos.

No quinto ponto expomos, analisamos e interpretamos os dados emergentes no decorrer da ação educativa nos três contextos de ensino.

Por último, nas considerações finais evidenciamos os aspetos mais significativos da ação educativa desenvolvida nos três contextos que emergiram dos dados que analisamos.

1. Enquadramento teórico

No enquadramento teórico pretendemos sintetizar algumas teorias pertinentes acerca da consciência fonológica e a sua relação com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na EPE e 1.º CEB.

Começamos por fazer uma breve introdução ao desenvolvimento da linguagem. Segue-se a definição de consciência fonológica onde abordamos, também, os três níveis de consciência fonológica. Prosseguimos com o tópico relação entre a consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. Por fim, apresentamos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente o método fónico ou sintético e o método global ou analítico.

1.1. Desenvolvimento da linguagem

A linguagem é uma faculdade do ser humano que permite ao ser humano comunicar entre si. Este meio, inato, no ser humano, permite que desde muito cedo se utilizem diferentes meios de comunicação como o choro, o olhar, o gesto e a partir dos 12/18 meses de idade surge a iniciação da comunicação oral com a pronúncia das primeiras palavras. Este processo prolonga-se ao longo da vida do ser humano, onde se evidenciam fases de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, de acordo com o escalão etário que se encontram.

A linguagem é o fator que permite qualquer ser humano comunicar, organizar e reorganizar o pensamento (Sim-Sim, 2006). Quando o bebé nasce tem contacto imediato com a língua materna. Contudo, como afirma Sim-Sim (1998), “não nascemos a falar mas, em pouco tempo e sem esforço, tornamo-nos conhecedores de um dos sistemas mais sofisticados e complexos que se conhece” (p. 19). A língua materna é adquirida de forma espontânea e natural, logo na infância.

O primeiro ano de vida do bebé surge como determinante para o desenvolvimento da linguagem. Desde o seu nascimento que o bebé está predisposto a ouvir e produzir a fala humana. O desenvolvimento da linguagem é complexo. Como afirma Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais” (p.12). Como refere Sim-Sim (1998), a aquisição da língua materna exige

a apreensão das regras específicas do sistema, no que respeita à forma, ao conteúdo e ao uso da língua. No que concerne à forma, as regras adquiridas dizem respeito aos sons e respetivas combinações (fonologia), à estrutura interna das palavras (morfologia) e à organização das palavras em frase (sintaxe). As regras referentes ao conteúdo (semântica) servem o significado das palavras e a interpretação das

combinações de palavras, finalmente, as regras de uso (pragmática) visam a adequação ao contexto de comunicação (p. 25).

Este desenvolvimento processa-se de forma holística, sendo a aprendizagem destas competências linguísticas adquiridas de forma simultânea. O desenvolvimento da linguagem inicia-se nos primeiros anos de vida. Este processo vai-se aperfeiçoando quando a criança tem contacto com contextos mais alargados. As crianças passam ao longo deste processo de aperfeiçoamento por etapas de desenvolvimento que ocorrem, sensivelmente, na mesma idade. Contudo, é necessário respeitar os ritmos de desenvolvimento de cada criança. O meio onde a criança está inserida é um fator que influencia o desenvolvimento da linguagem, entre outros (Sim-Sim, 1998). Corroborando esta ideia, Rebelo e Atalaia (2000) referem que a aquisição da linguagem passa “por várias fases e é condicionada por diversas influências, pelo que nem todas as crianças do mesmo nível etário apresentam o mesmo grau de desenvolvimento linguístico” (p. 11). O ambiente familiar onde a criança está inserida influencia de certo modo esta aquisição, dependendo da sua experiência se for rica ou pobre de estímulos.

Existem cinco domínios diferentes no desenvolvimento da linguagem: desenvolvimento fonológico; desenvolvimento lexical; desenvolvimento semântico; desenvolvimento sintático e desenvolvimento pragmático.

Para uma melhor compreensão dos domínios acima referidos segue-se um quadro que mostra, de forma detalhada, as etapas do desenvolvimento da linguagem.

Tabela 1 - Desenvolvimento da linguagem

Idades	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0-6 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Reacção à voz humana; - Reconhecimento da voz Materna; - Reacção ao próprio nome; - Reacções diferentes a entoações de carinho ou de zanga; - Vocalizações (palreio, lalação) com entoação. 		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tomada de vez</i> em processos de vocalização.
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de alguns fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de frases simples, particularmente instruções; - Produção de palavras isoladas (holofrase). 	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos; - dar ordens; - perguntar; - negar; - exclamar.
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas; - Utilização de variações entoacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento de ordens simples; - Compreensão de algumas dezenas de palavras; - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase); 	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos; - dar ordens; - perguntar; - negar; - exclamar.
2-3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas; - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz; - Reconhecimento de todos os sons da língua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de centenas de palavras; - Grande expansão lexical; - Produção de frases; - Utilização de pronomes; - Utilização de flexões nominais e verbais; - Respeito pelas regras básicas de concordância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras).
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Completo domínio articatório 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras; - Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras; - Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e Complexas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na eficácia das interacções conversacionais (formas de delicadeza e de subtilidade).
Até à puberdade		<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das estruturas gramaticais complexas; - Enriquecimento lexical. 	Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive.

Fonte: (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 26).

Fazendo uma breve reflexão sobre a síntese dos autores supracitados poderemos inferir que o desenvolvimento da linguagem se processa em várias fases. Relativamente ao desenvolvimento fonológico este inicia-se desde cedo e desenvolve-se de forma muito rápida. A criança aos quatro/cinco anos de idade, como indica o quadro, apresenta um completo domínio articulatório. Comparativamente com os restantes domínios, o desenvolvimento fonológico é o único que está estabilizado antes da entrada no ensino formal (1.º CEB). O desenvolvimento fonológico inicia-se logo à nascença, sendo o choro a primeira manifestação sonora do bebé. Como referem Sim-Sim et al. (2008), entre o choro e a articulação dos sons da língua, há um processo que ocorre de forma gradual, ocorrendo assim o desenvolvimento fonológico, ou seja, a capacidade para distinguir e articular os sons da língua. Aos três anos de idade a criança atinge a capacidade de discriminar todos os sons da sua língua.

Quanto ao domínio do desenvolvimento sintático, este envolve a capacidade de organizar palavras numa frase. Por volta dos doze meses de idade a criança começa a compreender frases e a produzir algumas palavras. Por volta dos quatro/cinco anos de idade a criança já é capaz de compreender e produzir frases simples e complexas. Coutinho (2012)² refere que, entre os dezoito meses e os seis anos de idade, há uma aquisição de cerca de nove palavras novas por dia, verificando-se uma grande criatividade lexical. Por volta dos três e seis anos de idade, a criança é capaz de compreender que a mesma palavra pode ter diferentes significados (homonímia), palavras diferentes tem o mesmo significado (sinonímia) e que há palavras com significados contrários (antonímia).

No que se refere ao desenvolvimento pragmático, este relaciona-se com a "apropriação das regras conversacionais e inicia-se quando a criança, ainda bebé, se envolve em trocas comunicativas sonoras, através de um processo de tomada de turno, ou de tomar a vez" (Sim-Sim et al., 2008, p. 23). Entre os três e os seis anos de idade, as crianças "realizam pedidos de autorização, reconhecendo o seu papel e do adulto, enquanto figura de autoridade" (p. 40).

No entender de Sim-Sim et al. (2008), os domínios de desenvolvimento são idênticos na aprendizagem de qualquer língua. Podemos concluir que o desenvolvimento da linguagem é um processo contínuo.

Dentro dos cinco domínios do desenvolvimento apresentados, daremos ênfase ao desenvolvimento da consciência fonológica, domínio no qual centramos a investigação, cujos dados foram recolhidos no decorrer da PES.

² A autora baseia-se nos seguintes autores: Rigolet (2000); Bernstein e Tiegerman-Farber (2002); Bochner e Jones (2003); Freiberg, Wicklund e Squier (2003); Jakubovicz (2004); Rebelo e Vital (2006); Rigolet (2006); Sim-Sim (2008a) e Sim-Sim (2008b).

1.2. Consciência fonológica

Para uma possível descodificação do conceito de consciência fonológica, parece-nos pertinente definir este conceito baseando-nos em alguns autores. Assim, Rios (2011) define a consciência fonológica como uma “habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral” (p. 26). Na mesma linha, Sim-Sim et al. (2008) haviam definido a consciência fonológica como a “capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p.48). No entender de Lourenço (2013), a consciência fonológica permite “reconhecer, distinguir e manipular as estruturas sonoras básicas das línguas, tais como as sílabas, os ataques, as rimas e os fonemas” (p. 177).

A consciência fonológica permite à criança brincar com os sons da língua. Através da rima ela vai perceber que uma palavra acaba da mesma forma que outra. Através da divisão silábica vai identificar que há palavras que contêm, mais ou menos sílabas, ou até o mesmo número e, ainda, reconhecer que há palavras que começam com o mesmo fonema. Portanto, a consciência fonológica permite identificar, refletir e manipular as unidades sonoras, isto é, os fonemas, as sílabas e os constituintes intrassilábicos, que compõem uma palavra. O processo de correspondência letra-som facilita a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita.

No que diz respeito às idades de domínio das competências relacionadas com a consciência fonológica, comparada com outros domínios da linguagem, esta é muito rápida. No caso dos sons da língua materna, Sim-Sim (1998) refere que o bebé no seu primeiro e segundo mês de vida já é capaz de distinguir sons, sendo que a partir dos trinta e seis meses já discrimina todos os sons da língua materna. Progressivamente, a criança desenvolve discriminação auditiva, isto é, a capacidade de identificar, localizar e distinguir sons. Aos poucos o bebé interage com os sons que o rodeiam, nomeadamente os sons de objetos, do ambiente e da voz humana. Sim-Sim et al. (2008) referem que esta capacidade

é inata e desde o nascimento o bebé reage a variações acústicas relacionadas com a voz humana. Pouco tempo depois, reconhece a voz materna, distingue vozes masculinas de vozes femininas e é capaz de discriminar sons da fala com base nas diferenças segmentais mínimas entre os sons. Pelos seis meses, identifica padrões de entoação e ritmo, reagindo a perguntas, ordens ou manifestações entoacionais de carinho ou zanga.

Se lhe falarmos com uma entoação melódica que expresse ternura, ele sorri, se usarmos uma entoação típica de zanga ou reprimenda, ele “faz beicinho” e chora (p. 14).

Esta capacidade é fundamental para um desempenho eficaz, tanto no domínio da produção de sons como na compreensão oral. Estes constituem-se como preditores na aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, os jogos de escuta revelam-se fundamentais para desenvolver esta competência (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006).

Deste modo, por volta dos nove meses de idade a criança começa a imitar o adulto, apercebendo-se do processo de produção de fala, surgindo assim a pronúncia das primeiras palavras.

Nesta linha de pensamento, Rebelo (1990) refere que “a criança nasce e desenvolve-se num mundo em que o acto de fala está sempre presente. Desde os primeiros dias de vida o recém-nascido encontra-se em situação «comunicativa», contactando directamente com a mãe” (p.60).

Existem indicadores que demonstram que desde cedo, a criança possui conhecimento das regras fonológicas, esses indicadores evidenciam-se em casos de autocorrekções, que acontecem por volta dos dois anos e meio. Este comportamento conhecido, também, por autocorretivo, aponta para uma sensibilidade que a criança, de forma inconsciente, já possui, isto é, é capaz de comparar os enunciados produzidos por ela e pelo adulto. Sim-Sim (1998) explica que o comportamento autocorretivo é um “acrescentamento de sílabas ou fonemas, e. g., «é o anima...animal», «é o maco...macaco» ou repetições com função de contraste, para expressar a rejeição de imitações provocadas do adulto e. g., «não disse pato...disse pato» (para se referir a prato)” (p. 226). Outro dos indicadores é o caso das rimas. Por volta dos três anos e meio até aos seis anos as crianças apresentam gosto e interesse em brincar com as palavras. A criança começa por dar significado às palavras não dando importância aos sons que constituem as palavras. Contudo esta habilidade de identificação de sons vai-se aperfeiçoando, dando assim início ao desenvolvimento da consciência fonológica (Sim-Sim, 1998).

Relativamente às idades de domínio das competências da consciência fonológica, Sim-Sim (1998) considera que a criança, a partir dos três/quatro anos de idade, já é capaz de resolver tarefas de consciência fonológica. Aos quatro anos de idade a criança já apresenta sensibilidade nas tarefas de consciência silábica e, aos cinco anos de idade, é capaz de operar com fonemas, identificando sons em palavras. A criança poderá apresentar algumas dificuldades em tarefas de consciência fonémica. No que diz respeito à consciência silábica a criança, a partir dos quatro anos de idade, consegue segmentar silabicamente palavras com duas sílabas ou

identificar palavras monossílabas (ex. palavra “rã”). Assim, a partir dos seis anos, a segmentação silábica estará consolidada, à exceção de palavras constituídas por mais do que quatro sílabas.

No entanto, é mais fácil para a criança segmentar sílabas de uma palavra que apresentem os formatos CV (consoante/vogal), do que formatos CVC (consoante/vogal/consoante) ou CCV (consoante/consoante/vogal) (Freitas et al., 2007).

No caso das rimas, a criança, por volta dos três anos e meio de idade, já consegue identificar rimas e aliterações. Aos seis anos de idade os níveis de consciência fonológica estão/deverão estar adquiridos, pela criança, embora apresentando dificuldades nas tarefas de consciência fonémica. Estas dificuldades serão colmatadas aquando da aprendizagem da leitura e da escrita. A partir dos seis/sete anos de idade, após a entrada no 1.º CEB, a criança é capaz de resolver tarefas que envolvam todos os níveis de consciência fonológica.

Em seguida sistematizaremos os três níveis de consciência fonológica.

1.2.1. Níveis de consciência fonológica

A consciência fonológica remete-nos para diferentes formas de analisar os segmentos orais das palavras que constituem uma língua. No entender de Freitas et al. (2007) e Sim-Sim (2006) a consciência fonológica subdivide-se em três tipos de unidades fonológicas: (i) silábica, (ii) intrassilábica e (iii) fonémica.

Cada uma destas unidades desempenha diferentes operações cognitivas. Observemos como se processam os três níveis de consciência fonológica:

- (i) ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra. tos);
- (ii) ao isolar unidades dentro da 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 et al., 2007, p.9).

A par com os três tipos de unidades fonológicas supracitadas, consideramos importante valorizar, também, a consciência da palavra (Rios, 2011). Isto porque a consciência fonológica se desenvolve a partir das unidades maiores da fala e não faria sentido referir os tipos de consciência fonológica sem evidenciar a consciência da palavra. A noção de palavra poderá não estar inteiramente desenvolvida na criança quando a criança entra para a escola (1.º CEB). Contudo, é importante que a atenção do(a) professor(a) se centre no desenvolvimento da mesma, como refere Freitas et al. (2007), esta competência é importante para as crianças compreenderem a correspondência que existe entre as palavras orais e escritas.

Pelo exposto, entende-se por consciência da palavra a capacidade de identificar, numa frase, o número de palavras que a compõem e, a compreensão de que uma palavra dita oralmente corresponde a uma palavra escrita. A primeira dimensão referida diz respeito à capacidade de identificar, nas palavras, unidades linguísticas que constituem uma frase. Por exemplo, quando se pede a uma criança, em idade pré-escolar, que identifique o número de palavras numa frase, ela apenas identifica como palavras os nomes, verbos e adjetivos, não considerando os artigos e preposições como palavras. No que se refere à segunda dimensão, o mesmo acontece quando se pede a uma criança que, confrontada com o registo gráfico, escolha a palavra mais extensa entre o par, por exemplo, “rato” e “formiga”. Neste caso é muito frequente escolherem a palavra cujo referente corresponde ao animal maior, o que levaria a criança a escolher a palavra “rato”. Por volta dos seis anos de idade a criança já começa a associar a dimensão da palavra à dimensão do enunciado oral. Assim, a criança abstrai-se do referente da palavra e passa a identificar a palavra em função da sua emissão oral (Sim-Sim et al., 2008).

Numa fase inicial da aprendizagem da leitura, esta capacidade deverá estar desenvolvida quando as crianças entram na escola. É importante desenvolver estratégias que desenvolvam esta competência desde cedo, dando a oportunidade à criança de compreender que todas as palavras, ditas oralmente, são as mesmas quando as escrevemos.

Nesta linha de pensamento a consciência fonológica é muito mais do que manipular fonemas, é algo mais abrangente tratando-se de um conjunto de habilidades distintas que cada unidade fonológica envolve, ou seja, as sílabas, os fonemas, as unidades intrassilábicas e as palavras. Podemos dizer que a consciência fonológica é a capacidade que os falantes têm para refletir e analisar os sons da sua língua. Concordamos, portanto, com Silva (2003) quando refere que a “definição de consciência fonológica é, deste modo, mais abrangente do que o conceito de consciência fonémica, na medida em que inclui a consciência não só dos segmentos fonéticos da fala, mas igualmente de unidades maiores que os fonemas” (p. 106).

A consciência silábica diz respeito à capacidade de identificar e manipular sílabas de uma palavra. A sílaba é o resultado da articulação de uma consoante e de uma vogal (para o caso de sílabas simples) que, quando articuladas, formam dois fones. Isto acontece porque há uma combinação entre os movimentos articulatorios necessários para produzir os dois fones (Silva, 2003). Esta capacidade desenvolve-se desde cedo, sendo a mais precoce dos três níveis de consciência fonológica, emergindo de forma inata sem que o próprio falante conheça o conceito (Freitas et al. 2007). Quanto à estrutura interna da sílaba esta é composta por sons da

fala, ou seja, composta por constituintes silábicos ordenados. Esta hierarquização, apresentada na figura n.º 1, permite identificar os vários elementos dentro da sílaba.

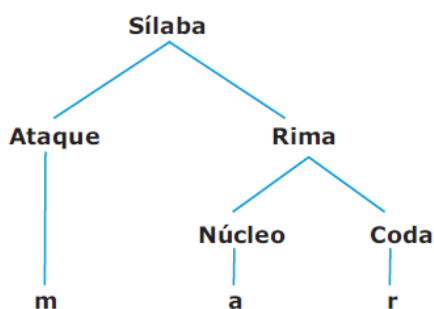


Figura 1 - Constituintes silábicos

Fonte: (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 14).

As subunidades maiores são o ataque e a rima. O ataque é o constituinte silábico que corresponde à consoante inicial da sílaba, que se encontra à esquerda da vogal, podendo conter uma consoante (ataque simples), mais do que uma consoante (ataque ramificado), ou encontrar-se vazio (ataque vazio). A rima engloba o núcleo e a coda. Estas permitem que haja uma aproximação entre os sons do núcleo e da coda e não entre o ataque e o núcleo. A rima tem que conter um núcleo com uma vogal ou mais, podendo a coda conter uma ou mais consoantes (Silva, 2003).

Apesar da consciência silábica se desenvolver desde muito cedo (aprox. 3 anos de idade), esta deve estar muito presente nas atividades desenvolvidas pelo educador e no meio familiar. Devem ser proporcionadas tarefas de contagem, onde é pedido à criança que conte as sílabas de uma palavra dita oralmente; tarefas de segmentação, onde se pede à criança que divida palavras em sílabas; tarefas de reconstrução a partir de um conjunto de sílabas ditas oralmente, é pedido à criança que descubra a palavra dita; tarefas de classificação, onde é pedido que classifique palavras ditas oralmente, por exemplo, qual destas palavras começam pela mesma sílaba. Por último, tarefas de manipulação, onde a criança tem de omitir ou trocar uma sílaba de uma palavra (Sim-Sim et al., 2008).

Relativamente à consciência fonémica e à consciência intrassilábica, estas apresentam um processo de manipulação mais lento e acontecem mais tarde (seis/sete anos de idade). As tarefas fonémicas são muitas vezes adquiridas só em idade escolar, estando esta dependente da aprendizagem da leitura (Sim-Sim et al., 2008). Convém notar que as tarefas de identificação de um fonema inicial de uma palavra são relativamente fáceis. No entanto, a divisão da palavra em fonemas é uma tarefa que apenas é alcançada numa fase mais avançada, requerendo treino (seis/sete anos de idade). No caso da identificação fonémica é importante referir que se deve incidir, num primeiro momento, na escrita de palavras que iniciam por consoantes fricativas

ou vibrantes³, e só depois passar a palavras que iniciam por consoantes oclusivas⁴. Importa referir, ainda, que, numa fase inicial, as palavras devem conter sílabas simples (consoante-vogal, ex. bola) (Sim-Sim et al., 2008).

A consciência fonémica é bastante complexa pois requer um nível de abstração muito grande, devendo ser desenvolvida depois da consciência silábica. A consciência fonémica é entendida como a capacidade de analisar os fonemas de uma palavra, ou seja, o reconhecimento dos fonemas que constituem uma palavra. Os fonemas são as unidades mínimas da língua sem significado aparente, no entanto a sua junção permite-nos diferenciar palavras. Esta capacidade de analisar, de forma consciente, a linguagem oral permite-nos perceber que esta está relacionada com a aprendizagem da leitura baseada num sistema alfabético. No caso da Língua Portuguesa o código alfabético é representado por grafemas, onde muitas vezes a correspondência entre fonema e grafema nem sempre é unívoca, quer isto dizer, que nem sempre o mesmo grafema corresponde ao mesmo fonema e vice-versa (Paulino, 2009).

No entender de Freitas et al. (2007) a consciência intrassilábica é a “capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Por exemplo, se a criança substituir o grupo consonântico [p f] por, *p* na sílaba, *pra* da palavra “prato” para criar uma nova palavra (pato), está a treinar a sua consciência intrassilábica” (p. 11). Tal como a consciência fonémica, este tipo de tarefa intrassilábica é conseguida, quase sempre, com na entrada da escola. Neste sentido, Freitas et al. (2007) mencionam que se deve começar por tarefas de consciência silábica, para que esta seja adquirida de forma natural. Após esta aquisição é o momento de passar às tarefas de consciência intrassilábica e fonémica, tendo presente que “os três tipos devem ser estimulados em contexto lectivo, antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético” (Freitas et al., 2007, p. 12).

De acordo com Sim-Sim (2006), o desenvolvimento da consciência fonológica é considerado um precursor importante na aquisição da leitura e da escrita. Através de alguns estudos realizados, verificou-se que a consciência fonológica é “a grande via de acesso à descoberta do princípio alfabético, bem como para a apreensão das regras de conversão letra-fonema” (Sim-Sim, 2006, p. 72). A mesma autora refere ainda que, nos últimos vinte anos, a

³ Fricativas: produzidas com uma constricção parcial no trato bucal, permitindo o escoamento contínuo do ar e produzindo assim um ruído de fricção - [f], [v], [s], [z], [ʃ] e [ʒ].

⁴ Oclusivas: produzidas com uma constricção total e momentânea no trato bucal seguida de explosão - [p], [t], [k], [b], [d], [g], [m], [n] e [ŋ].

Retirado de: [https://www.infopedia.pt/\\$consoante](https://www.infopedia.pt/$consoante)

relação entre as capacidades de consciência fonológica e o sucesso de decifração tem uma forte correlação.

A consciência fonológica é a habilidade linguística mais importante na aprendizagem da leitura e da escrita. Para ocorrer a aprendizagem da leitura e da escrita é desejável que a criança tenha consciência da relação entre a linguagem oral e a escrita, ou seja, é necessário que a criança perceba a associação entre sons e letras e que “as letras representam as unidades fonémicas, o que permite através de um número limitado de símbolos representar por escrito todas as palavras de uma língua” (Silva, 2003, p. 126). A mesma autora refere, ainda, que aprender a ler é um processo moroso e difícil, não surge como algo natural, nem é uma competência espontânea, como aprender a falar.

Concordando com Sim-Sim (2006), cabe, portanto, aos educadores e professores, antes do ensino formal da leitura e da escrita, dar oportunidade à criança de experienciar e brincar com os sons da sua própria língua, nomeadamente através de jogos que envolvam rimas, aliterações, segmentações, reconstruções, identificação e manipulação silábica e intrassilábica.

É consensualmente aceite o papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. Este desenvolvimento apresenta ganhos significativos, nomeadamente na aprendizagem da decifração (Freitas, 2004). Deste modo, é importante estimular, com alguma regularidade e de forma sistemática, tarefas que envolvam o desenvolvimento da consciência fonológica, como forma de prevenir eventuais problemas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É necessário promover o sucesso escolar e combater os níveis de insucesso nos domínios da leitura e da escrita.

1.2.2. Avaliação da consciência fonológica

O desenvolvimento da consciência fonológica contempla vários processos que nos permitem desenvolver e avaliar esta competência. Quanto aos processos subjacentes ao desenvolvimento da consciência fonológica existem diversas tarefas para a sua avaliação. Estas tarefas de avaliação variam quanto ao modo como são trabalhadas e ao seu grau de complexidade, podendo verificar-se nos diferentes níveis de consciência fonológica. Vários autores, como Adams (1998), Silva (2003) e Sim-Sim et al. (2008), perspetivam de forma metodológica tarefas para a avaliação da consciência fonológica.

Neste sentido Silva (2003) e Sim-Sim et al. (2008) descrevem cinco tipos de tarefas para avaliar a consciência fonológica. São elas:

Tarefas de contagem – é pedido à criança que conte o número de sílabas ou de fonemas de uma palavra dita oralmente. (ex: quantas sílabas tem a palavra “girafa?”);

Tarefas de classificação – é pedido à criança que diga qual o conjunto de palavras que inicia com a mesma sílaba ou pelo mesmo fonema (ex: das três palavras que te vou dizer: gato, vila e guitarra, há duas que começam pelo mesmo som. Sabes dizer quais são?);

Tarefas de segmentação – é pedido à criança que divida uma palavra em sílabas ou fonemas (ex: diz quais são as sílabas da palavra “cavalo”);

Tarefas de síntese ou reconstrução – é pedido à criança que, a partir de um conjunto de sílabas ou fonemas, ditos oralmente, identifique a palavra pronunciada. (ex: vou dizer uma palavra, por sílabas. Consegues descobrir? ca/me/lo. Qual é a palavra?).

Tarefas de manipulação – é pedido à criança a omissão, acrescento ou mesmo a troca de posição de uma sílaba. (ex: na palavra girafa, qual é a última sílaba da palavra? E agora se tirares essa sílaba o que fica da palavra).

Em consequência do que foi dito, Adams (1998) apresenta uma classificação, com cinco tarefas, com um grau de complexidade crescente: i) tarefas de identificação de sequências sonoras em rimas e lengalengas; ii) identificação de rimas ou sílabas iniciais de uma palavra; iii) atividades que envolvam divisão silábica ou identificação de uma fonema; iv) tarefas que envolvam a segmentação fonémica em palavras; v) exercícios que levem à manipulação de fonemas em palavras.

De registar que todas estas tarefas envolvem os quatro níveis de consciência fonológica. Verifica-se, também, um aumento da complexidade da tarefa.

1.3. Relação entre consciência fonológica e ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: O que diz a investigação.

Nas últimas décadas, vários autores⁵ realizaram inúmeros estudos sobre a relação entre a consciência fonológica e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

No estudo realizado por Martins (1993), com 84 crianças que frequentavam o 1.º ano de escolaridade, concluiu-se que o desenvolvimento da consciência fonémica leva ao sucesso na leitura e na escrita.

A pesquisa realizada por Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004), com 33 crianças de EPE, tinha como objetivo avaliar o desempenho das crianças ao nível de escrita e consciência fonológica. O estudo evidenciou que as crianças alfabetizadas manifestaram um

⁵ Martins (1993); Martins (1996); Silva (1997); Vernon (1998); Viana (2002a); Viana & Teixeira (2002); Santamaria, Leitão & Assencio-Ferreira (2004); Capovilla, Gütschow & Capovilla (2004); Meneses, Lozi, Souza & Assencio-Ferreira (2004) Bandini & Rose (2005); Paula, Mota, & Keske-Soares, (2005); Pestun (2005); Britto, Castro, Gouvêa & Silveira (2006); Bernardino Júnior, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini (2006); Lopes (2006), Sim-Sim (2006); Dambrowski, Martins, Theodoro & Gomes (2008); Sim-Sim, Silva e Nunes (2008); Gomes Paulino (2009); Reis, Faisca, Castro & Petersson (2010), Rombert (2013).

maior nível de consciência fonológica e que esta habilidade evolui com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

O estudo realizado por Paula, Mota, e Keske-Soares, (2005) direciona-se para o desenvolvimento da consciência fonológica, nomeadamente a correspondência entre fonema e grafema, demonstrando que esta interfere na aquisição do código alfabético, ajudando no processo de leitura e escrita.

Na investigação de Pestun (2005) percebe-se que há uma relação entre a consciência fonológica e o posterior desempenho na leitura e escrita. A autora verificou, portanto, que existe uma relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Os estudos realizados por Paula, Mota e Keske-Soares (2005), Britto, Castro, Gouvêa e Silveira (2006) evidenciam que as crianças que tiveram contacto com atividades de consciência fonológica apresentam maior sucesso na leitura, comparativamente às que não usufruíram dessa estimulação.

Dambrowski, Martins, Theodoro e Gomes (2008) num estudo realizado com 57 crianças de EPE, mostram que a consciência fonológica influencia o processo de escrita, demonstrando que esta estimulação também ajuda na aprendizagem da escrita.

Por último, apresentamos o estudo realizado por Paulino (2009), realizado com 100 crianças do 1.º ano de escolaridade, visando compreender qual a relação existente entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Os dados apontam para o facto de as crianças que manifestaram um maior sucesso nas tarefas fonológicas tiveram uma maior facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita.

No entender de Viana (2002b) a consciência fonológica surge como uma das “principais competências relacionadas com a aquisição da leitura” (p. 55). Na mesma linha de pensamento, Rombert (2013) postula que a criança que já sabe ler, quando entra para o 1.º ano de escolaridade, apresenta um bom nível de consciência fonológica.

Lopes (2006), a este respeito, refere que

a consciência dos fonemas em crianças em idade pré-escolar tem demonstrado um enorme valor preditivo, sendo responsável por mais de 50% da variância na competência para a leitura no fim do primeiro ano de escolaridade. Além disso, o nível de consciência fonológica à entrada para a escolaridade revela-se o mais importante determinante do sucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura (p. 20).

Também Martins (1996) confirma que “o desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem aparenta ter um papel importante na aprendizagem da leitura, já que esta consciência é necessária para se poder pensar as relações entre a linguagem escrita e linguagem oral” (p. 72).

Sim-Sim (2006) chama a atenção para o facto de que o nível fonológico que a criança já possui está “entre os factores que já provaram influenciar o sucesso na aprendizagem da correspondência letra-som, essência do processo de decifração numa língua de escrita alfabética” (p. 139).

Hoje sabe-se que a relação entre a consciência fonológica e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é recíproca. A consciência fonológica ajuda na aprendizagem da leitura e da escrita, mas esta aprendizagem também ajuda no desenvolvimento da consciência fonológica. Como referem Sim-Sim et al. (2008), aceitamos que “a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura parece ter uma relação recíproca e interactiva” (p. 53). Corroborando esta ideia, Viana e Teixeira (2002) mencionam que a consciência fonológica “passa a ser concebida como facilitadora da aprendizagem da leitura e, paralelamente, como resultante de influências determinantes provocadas por essa mesma aprendizagem (p. 77). Ainda nesta linha de pensamento, a consciência fonológica é “indispensável para a aprendizagem da leitura, esta revela-se fundamental para o incremento da consciência fonológica” (Lopes, 2006, p. 33).

A língua portuguesa é composta por um conjunto de fonemas, sendo esta essencialmente fonémica. Como refere Vale e Caria (1997) um bom leitor e um bom decodificador do sistema alfabético é capaz de dar significado a um texto, facto que consideramos fundamental para o desenvolvimento da consciência fonémica. Para dominar o código alfabético é necessário compreender que cada fonema possui uma representação gráfica e, por vezes, essa correspondência nem sempre é unívoca. É neste sentido que a consciência fonémica desempenha um papel fundamental para a aprendizagem da leitura. Como refere Silva (2001, citado por Sim-Sim, 2006), existe uma relação entre a linguagem oral e escrita “faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenhe um papel importante na aquisição da leitura” (p. 72).

A consciência fonológica é uma via de acesso para a descoberta do princípio alfabético, sendo esta elementar para a aquisição da leitura e da escrita. Como refere Freitas et al. (2007), aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da

língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução das unidades do código alfabético (p. 7).

Sim-Sim (2009) refere que o grande alicerce da decifração de palavras é a consciência fonológica, pois o processo de decifração implica traduzir sequências de letras nas sequências de sons que compõem uma palavra.

Num estudo feito por Bradley e Bryant (1983, citado por Sim-Sim, 2006) realizado com quatrocentas crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade, estes observaram uma relação entre a competência destas crianças na deteção de rimas e o subsequente sucesso na leitura. O domínio precoce de rimas e aliteraões apresentou-se como decisiva no progresso destas crianças na aquisição da leitura e na aptidão da soletração de letras.

Neste sentido, é fundamental que, antes do ensino formal da linguagem escrita, se dê oportunidade à criança de brincar com os sons da sua língua. Concordando com Sim-Sim (2006), “a aprendizagem de decifração só tem a beneficiar se partir da realidade que a criança domina – os sons – para uma realidade desconhecida – a representação gráfica desses sons” (p.74). É consensual a relação direta entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Estes ganhos ocorrem quando há uma frequência e sistematicidade na realização de tarefas de consciência fonológica.

1.3.1. Aprendizagem da leitura e da escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve processos complexos que o desenvolvimento da linguagem não exige. No caso do desenvolvimento da linguagem a criança não necessita de qualquer tipo de ensino formal, apenas de um estímulo por parte do adulto, ou seja, apenas é necessário estar em contato com a língua da sociedade onde está inserida (Sim-Sim, 2006). Por seu lado, a aprendizagem da escrita e da leitura requer um ensino formal, envolvendo uma série de processos psicológicos de diferentes níveis (Cruz, 2007).

Nesta sentido, Rebelo (2003, citado por Cruz, 2007) refere que a aprendizagem da leitura envolve quatro tipos de processos: “o conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do acto léxico visual; a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos e a construção de significações a partir de índices visuais (p. 45). Já Fonseca (1999, citado por Cruz, 2007), sugere que a aprendizagem da leitura

envolve cinco processos: descodificação de letras e palavras, através da categorização letra-som; identificação visuo-auditiva; correspondência grafema-fonema, ou seja, descodificação do alfabeto; integração visuo-auditiva e significação. Por seu lado, Das, Naglieri e Kirby (1994) referem que a aprendizagem da leitura ocorre numa progressão de oito níveis diferenciados com um grau de complexidade e abstração graduais. Passaremos a descrever de forma sintética os oito níveis: i) Elementos - é a forma como as letras são compostas. Cada letra apresenta a sua forma que o cérebro tem de aprender e reconhecer; ii) Letras - há, portanto, uma familiarização com o alfabeto, um reconhecimento e uma deteção de elementos; iii) Sons ou unidades silábicas - há uma associação do som à respetiva letra, para posteriormente haver um armazenamento de palavras; iv) Palavras - as palavras ficam armazenadas na memória, que a longo prazo o cérebro vai pesquisar; v) Frases - refere-se à organização de palavras de modo a formar frases, para mais tarde haver uma abstração de significados; vi) Ideias - há uma abstração de significados; vii) Ideias principais - há uma seleção das ideias principais do texto lido; viii) Temas - onde há uma deteção das ideias subjacentes ao texto lido.

Deste modo, a leitura envolve processos que vão desde o reconhecimento das letras até à sua representação gráfica em representações mentais e, conseqüentemente levam à sua compreensão. A aquisição da leitura é uma das maiores dificuldades da educação, “quando não adquirida, constitui a principal causa de insucesso escolar (Lerner, 2003, citado por Cruz, 2007, p. 195). A aquisição de um nível considerável de literacia na leitura é primordial. Para tal, cabe aos educadores/professores assumir uma atitude reflexiva e que desenvolva processos e métodos que motivem e despertem a criança para o prazer da leitura. Concordando com Viana e Teixeira (2002) só se atingirá o último nível se as crianças desde cedo forem desafiadas a explorar histórias que lhes são lidas, entre outras atividades. Cabe, portanto, ao educador/professor selecionar as histórias/atividades que permitam à criança desenvolver este tipo de compreensão.

1.4. Métodos de aprendizagem da leitura

Sabe-se que existe uma grande variedade de estratégias e técnicas para a aprendizagem da leitura. No entanto, se analisarmos de forma crítica o conceito de método, deparamo-nos com duas posições contraditórias, sendo o método sintético ou fónico e o método global ou analítico (Cruz, 2007).

Cada um dos métodos referidos apresentam características próprias, mas ambos desempenham o mesmo papel, ou seja, procuram dar a conhecer que entre a linguagem oral e a linguagem escrita existe uma relação. Enquanto o método fónico ou sintético (do simples

para o complexo) começa pelas letras e pelo som associado a essas, o método global ou analítico (do complexo para o simples) começa por palavras ou frases (Cruz 2007).

Observemos então como se processa cada um deles.

1.4.1. Método fônico ou sintético

O método fônico ou sintético enfatiza o processo de descodificação grafo-fônica do significante. Deste modo, o ensino da leitura inicia-se “pela unidade menor - o fonema -, e através da fusão silábica formam-se as palavras, e estas, por sua vez, formam as frases” (Viana & Teixeira, 2002, p. 94). Pelo exposto podemos concluir que o processo de aprendizagem da leitura neste método se inicia pelo fonema e pela associação da sua representação gráfica, dando ênfase à análise auditiva. Há a preocupação de abordar de forma sistemática a correspondência grafema-fonema.

Sendo a análise auditiva a base deste modelo, Ferreiro e Teberosky (1984, citado por Viana e Teixeira, 2002), referem que é necessário ter em conta: i) a forma como pronunciamos um fonema deve ser correta; ii) as grafias devem ter formas semelhantes em termos visuais e, que sejam apresentadas separadamente para evitar confusões; iii) por último, não se deve avançar para um par fonema/grafema sem o anterior estar bem consolidado pela criança.

O principal objetivo deste método é que as crianças se familiarizem com o princípio alfabético e que estabeleçam relações entre as letras e os sons. Como refere Oliveira (2004) aprender o alfabeto não é mais do que aprender um código que “tem um sistema de regras que serve para traduzir sons falados (fonemas) em símbolos impressos (letras ou grafemas). No sentido mais básico, alfabetizar é compreender as regras usadas no código” (p. 115).

Em sequência do que foi dito o método fônico ou sintético começa pelas unidades menores (fonemas e sílabas) para as unidades maiores (palavras e frases), parte-se do simples para o complexo (Viana, 2002b). Este método apresenta a seguinte sequência: i) estudo das vogais e consoantes; ii) junção de letras para formar sílabas; iii) identificação de palavras através das sílabas aprendidas e iv) leitura de pequenas frases.

Cruz (2007) apresenta de forma mais pormenorizada, o processo do método fônico ou sintético com a seguinte sequência:

- Estudo das vogais, que se inicia com a apresentação de uma imagem cujo nome começa pela vogal que se pretende ensinar;
- Apresentação do fonema que lhe corresponde;
- Apresentação do grafema que lhe corresponde;

- Após ter sido feito o estudo das vogais, passa-se à associação das vogais entre si para formar os primeiros ditongos, bem como algumas palavras;
- Passa-se à apresentação das consoantes, uma de cada vez, começando pelas de traçado mais simples e procurando distanciar, no tempo, a apresentação de consoantes com sonoridade idêntica;
- Associação de consoantes e vogais para formar as primeiras sílabas;
- Formação de palavras através da associação das sílabas, verificando-se que não existe acesso ao sentido das palavras, ou o acesso é posterior a estas serem analisadas;
- O alfabeto surge após a apresentação de todas as vogais e consoantes e é memorizado e copiado muitas vezes;
- Treino da decodificação através da realização de leituras frequentes e repetidas (Cruz, 2007 p. 142).

O grande problema deste método é o facto de existirem fonemas muito semelhantes, aquando da sua produção isoladamente, como é o caso dos fonemas [p] e [b], na medida que têm os mesmos pontos de articulação. Quando elas são pronunciadas acompanhadas de uma vogal, não surge qualquer confusão para a criança. Deste modo é importante começar pela aprendizagem prévia das vogais e só depois se passará para as consoantes labiais (Viana & Teixeira, 2002).

Em síntese, cabe aos professores tentar adequar as melhores estratégias para ajudar a criança a aprender a ler, não esquecendo que, aquando da entrada escola, a criança já possui um conhecimento bastante alargado, no que se refere à linguagem. Para tal, torna-se fundamental tirar partido desse conhecimento conduzindo-o para novas aprendizagens.

1.4.2. Método global ou analítico

Enquanto que o método fónico ou sintético parte das letras e das sílabas, o método global ou analítico parte das palavras ou frases para as letras e sílabas, partindo assim do complexo para o simples.

Cruz (2007) apresenta de forma detalhada as etapas do método global, apresentando a seguinte sequencialidade:

- Apresentação de uma imagem ou gravura sugestiva;
- Verbalização ou conversa sobre a gravura, realçando aspectos como a(s) acção(ões) representada(s) e o(s) nomes do(s) interveniente(s) principal(ais);
- Apresentação da(s) palavra(s) no quadro e numa(s) tira(s) de cartolina para legendar(em) a(s) gravura(s), a(s) qual(is) é(são) afixada(s) em local bem visível.

- Divisão da(s) palavras em sílabas, primeiro oralmente e posteriormente por escrito;
- Decomposição das sílabas nos seus fonemas (oralmente) e nos seus grafemas (por escrito);
- Associação dos fonemas e dos grafemas apreendidos para formar diferentes sílabas;
- Associação de sílabas para formar novas palavras (Cruz, 2007, p. 147).

Viana e Teixeira (2002) expõem de forma mais detalhada o processo como ocorre a aprendizagem da leitura neste método. Primeiramente, o professor escreve no quadro uma frase dita pela criança com o propósito de dar a conhecer à criança que a frase escrita corresponde à frase pronunciada (ligação entre o oral e a escrita). Numa segunda fase, a criança reconhece a frase escrita e repete-a, com a intenção de haver memorização de algumas palavras. A criança reconhece, compreende, memoriza e lê algumas palavras. A descoberta de palavras passa por vários exercícios:

- i) as crianças repetem e reconhecem algumas palavras que compõe as frases “lidas”; ii) as palavras reconhecidas serão reescritas (pelo professor e pela criança) numa folha que a criança recortará de maneira a obter “etiquetas” das diferentes palavras; iii) dado que a aprendizagem da escrita é simultânea com a aprendizagem da leitura, estas palavras são olhadas com atenção, identificadas, encontradas, entre outras, pronunciadas em voz alta, articuladas, copiadas e depois escritas; iv) as diferentes etiquetas são então utilizadas como base para a construção de novas frases e histórias (Viana & Teixeira, 2002, p. 97).

Através deste método, não só há uma aprendizagem da escrita e da leitura, mas também, de forma implícita, uma aprendizagem de noções gramaticais e ortográficas (plural e singular, masculino, feminino). Considerando que a criança é um ser ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, pouco a pouco, está aperceber-se-á das regras de funcionamento da língua, descobrirá que há palavras que contém pedaços iguais (sílabas). Ao manipular sílabas, irá verificar que há diferentes grafemas e, que cada grafema corresponde a um fonema (Viana & Teixeira, 2002).

Uma das desvantagens deste método é a escolha das palavras para facilitar a aprendizagem. Neste método a criança constrói o seu próprio manual, não tendo frases nem palavras preestabelecidas. Ela é autora do seu próprio conhecimento. Aqui reside a importância de dar voz à criança, encará-la como agente do seu processo de ensino-aprendizagem, em que “deve descobrir por si própria, e não ser o recipiente passivo dos conteúdos estruturados pelo professor (Viana & Teixeira, 2002, p. 98). Assim sendo o primeiro ano de escolaridade é considerado como o mais importante para a aquisição de hábitos de leitura. É importante

desenvolver estratégias facilitadoras e motivadoras para que este processo ocorra de forma natural, criando assim o prazer pela leitura.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um dos maiores desafios pelo qual as crianças passam quando da entrada no 1.º CEB e, por sua vez, também para muitos professores, no que concerne às escolhas dos melhores métodos e técnicas. Aprender a ler e a escrever não é um processo natural semelhante ao aprender a falar. Como referem Rebelo e Atalaia (2000), ensinar a língua materna “é uma tarefa árdua para o professor, pois, habitualmente convencido de que a língua falada já está adquirida, preocupa-se de imediato com o ensino da escrita sem averiguar o nível de conhecimento da expressão oral” (p. 12). Neste sentido é importante perceber quais as aprendizagens que a criança já possui e valorizar o que a criança já sabe. Colocamo-nos, portanto, na linha de pensamento de Sim-Sim (2001), quando refere que “a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicação sistematizada por parte de quem ensina” (p. 51). A consciência fonológica poderá ser a chave que abrirá um caminho de sucesso para a aprendizagem da leitura e da escrita. Freitas et al. (2007) mencionam que “o código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala” (p. 9). Assim sendo, é necessário que educadores e professores tenham a preocupação de promover e desenvolver esta competência através de um treino sistemático e contínuo com as suas crianças, mesmo antes do ensino formal (1.º CEB).

2. Enquadramento metodológico

Neste capítulo apresenta-se o enquadramento metodológico, onde se descrevem as opções metodológicas utilizadas na recolha, análise e interpretação de dados. Assim, é dada a conhecer a questão-problema e os objetivos delineados. Posteriormente, é feita uma breve abordagem à opção metodológica escolhida, bem como às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados. Por fim referenciam-se os procedimentos de análise dos dados.

2.1. Contextualização e objetivos do estudo

É indiscutível que ler é um processo vital. É através dele que é possível conhecer com profundidade o mundo que nos rodeia e adquirir um vasto conjunto de conhecimentos. A leitura surge nos dias de hoje como uma das primordiais aprendizagens, nos primeiros anos de escolaridade (Cruz 2009).

O objetivo principal deste trabalho visa compreender a influência que o domínio da consciência fonológica tem na aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, formulamos a seguinte questão problema: Será que o desenvolvimento da consciência fonológica potencia o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? Consideramos importante definir a questão orientadora desta investigação, como refere Sousa (2005), “o problema é o objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta” (p. 44). Assim, para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: (i) identificar os níveis de consciência fonológica; (ii) implementar estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da consciência fonológica; (iii) Perceber quais as atividades pedagógicas que, potenciando o desenvolvimento da consciência fonológica, têm real influência no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

No decorrer da PES houve a preocupação de criar e proporcionar EEA estimulantes e diversificadas, nos diferentes contextos: Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desenvolvemos o nosso trabalho em torno de diferentes temáticas dando maior ênfase ao desenvolvimeto da consciência fonológica. Importa referir que todas as EEA foram pensadas e planeadas de acordo com o grupo em questão. Houve a preocupação em criar ambientes ricos e estimulantes de forma a favorecer a progressão das crianças, tendo sempre em conta o seu bem estar, os seus interesses e ritmos de aprendizagem. Nesta linha, elaboramos um plano de ação com o objetivo de responder à questão problema, pois quando se parte para uma investigação dever-se-á saber para onde se vai, ou seja, o que é que se vai pesquisar.

2.2. O trajeto da ação e da pesquisa

O trajeto da ação e da pesquisa durante a Prática de Ensino Supervisionada, passou por várias etapas. Começamos por realizar algumas pesquisas bibliográficas o que tornou possível delimitar a questão-problema e os objetivos. A formulação da questão-problema “é um processo de elaboração que vai desde a ideia inicial de investigar até à conversão dessa ideia num problema investigável” (Moreira, 2007, p. 67). A definição do problema foi decisiva pois permitiu orientar todo o trabalho investigativo. De seguida, realizou-se o enquadramento teórico que suporta toda a investigação. Como refere Moreira (2007), “o investigador precisa, por conseguinte, identificar os conceitos presentes ou sugeridos no problema de pesquisa, dar atenção às acepções mais significativas na produção científica” (p. 70).

A segunda fase incidiu na prática pedagógica desenvolvida em três contextos educativos. Iniciámos com um período de observação com o objetivo de conhecer o grupo de crianças, o contexto educativo e o ambiente institucional. Concordando com Estrela (2003), para “*intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes” (p. 26). Deste modo, a observação/cooperação permitiu caracterizar cada contexto educativo e conhecer o grupo de crianças. Este conhecimento possibilitou adequar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com as informações recolhidas acerca de cada grupo de crianças. Neste âmbito, foram realizadas EEA onde se evidencia a temática (consciência fonológica). Este período tornou-se fundamental para proceder à recolha de dados, sustentada na pesquisa bibliográfica realizada. Como instrumentos de recolha de dados utilizámos notas de campo, produções das crianças e grelhas de registo de observação.

Na terceira fase, procedemos à interpretação e análise dos dados recolhidos nos três contextos. Posteriormente houve a necessidade de apresentar considerações sobre o trabalho realizado, onde procurámos refletir sobre a prática educativa desenvolvida, bem como sobre o tema em estudo (consciência fonológica).

2.3. A investigação qualitativa como opção metodológica

Para realizarmos um trabalho desta natureza na área da educação podemos optar por três tipos de investigação: a quantitativa, a qualitativa e a mista. Cada um destes tipos de investigação tem as próprias características e especificidades. Quando se escolhe um método de investigação é preciso ter em conta os resultados que cada um proporciona, ou seja, verificar qual será o método mais eficaz para responder ao problema e aos objetivos. A investigação

possibilita conceder respostas às interrogações colocadas através de instrumentos e técnicas de recolha de dados. Assim, de forma a responder aos objetivos definidos, o presente estudo sustentou-se numa investigação qualitativa, na medida em que se pretende descrever e analisar os dados recolhidos, tendo estes um carácter qualitativo, ou seja, são “ricos em pormenores descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Para além dos pormenores descritivos, houve a preocupação em “compreender o comportamento e as experiências humanas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). Assim, o pretendido com esta investigação não é medir os comportamentos observados, mas sim compreender os significados desses comportamentos que foram surgindo a partir das ações dos sujeitos.

A investigação qualitativa possui quatro características: i) os dados recolhidos são descritivos, onde se pretende analisar palavras ou imagens e não números; ii) há um interesse pelo processo e não pelo resultado; iii) a análise dos dados é indutiva, isto é, não há a preocupação em confirmar as hipóteses prévias; iv) é significativa, pois há uma preocupação em saber como os sujeitos interpretam e dão significado às suas vidas (Bogdan & Biklen, 1994). O investigador qualitativo, ao longo do processo de investigação, deverá questionar-se sobre os fenómenos observados, com o objetivo de dar resposta aos seus objetivos.

Dado que o principal objetivo do investigador qualitativo é perceber como os sujeitos, observados experienciam e interpretam as suas vivências, a característica mais relevante deste tipo de investigação qualitativa “é a sua ênfase na interpretação” (Erickson, 1986, citado por Stake, 2012, p. 24). Corroborando esta ideia, Fernandes (1991) refere que o principal foco desta investigação “é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes e convicções” (p. 3). É neste sentido que o processo de investigação deste relatório se baseia, ou seja, procuramos compreender as atitudes, comportamentos e aprendizagens das crianças nos três contextos onde decorreu a PES.

Importa referir que na investigação de carácter qualitativo não está implícita uma só interpretação, mas sim várias, dependendo de quem investiga (Fernandes, 1991). Nesta linha de pensamento, Coutinho (2011) menciona que “o investigador pretende investigar a intenção, o propósito da acção, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido no contexto” (p.26). Assim, com este estudo pretende-se aprofundar os conhecimentos sobre a temática definida e refletir sobre a ação educativa nos diferentes contextos.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Após algumas pesquisas acerca das técnicas e instrumentos de recolha de dados, deparámo-nos com vários métodos que nos podiam ajudar a responder à questão-problema. Moresi (2003) 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 de dados” (p. 64), constituindo-se utensílios importantíssimos que servem para ajudar o investigador na recolha e tratamento de dados. Desta forma procurámos utilizar mais do que uma técnica, assim como refere Sousa (2005) “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (p. 84). Assim, recorreremos à observação participante como a técnica mais privilegiada, sendo que através dela é possível observar vários comportamentos, atitudes, interações, ou seja, observar o ambiente real, cujos registos foram efetuados através de grelhas de observação e notas de campo. Recorreremos, ainda, a registos fotográficos e produções das crianças. Importa referir que todos os instrumentos de recolha de dados utilizados foram importantes para a realização do presente relatório, permitindo reunir informação acerca das crianças, dos contextos e sobre a temática em análise.

Passaremos, portanto, a descrever as técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram utilizadas.

2.4.1. Observação participante

Recorreremos à observação participante como técnica privilegiada neste estudo. De acordo com Lessard-Hébert, Goytte e Boutin (2005), nesta técnica “é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (p. 155). O observador é

um actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao *viver* as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles. Assim, a participação ou, seja, a interacção observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objetivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. A observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, *à partida, lhe é estranho ou exterior* e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem (Lessard-Hébert, Goytte & Boutin, 2005, p. 155).

A observação participante permitiu recolher dados através do registo de notas de campo. Como menciona Sousa (2005) a observação “permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade”, surgindo como um acontecimento natural (p. 109). As notas de campo foram, também, um instrumento de recolha de dados predominante. Entende-se como nota de campo “o relato escrito sobre aquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Dado que o investigador teve contacto direto com o grupo em estudo, este facto permitiu-lhe compreender diretamente os acontecimentos dos sujeitos. No entender de Moreira (2007) o investigador contacta: “a) de forma direta; b) durante um período de tempo prolongado um determinado grupo humano; c) no seu ambiente próprio; d) estabelecendo uma relação de interação pessoal com os membros desse grupo; e) com a finalidade de descrever as suas acções e compreender, mediante com processo de identificação, as suas motivações e expectativas” (p. 175). Nesta linha de pensamento, no decorrer de toda a prática educativa não nos limitamos apenas à observação, mas também à interação adulto-criança com o objetivo de compreender as ações ocorridas. Como refere Moreira (2007), o investigador não deve “temer influenciar os dados através de um período de interpretação subjetiva e pessoal”, sendo que no processo de interpretação a subjetividade da interação faz parte desta técnica (p. 180).

A observação permitiu conhecer um vasto conjunto de atitudes, comportamentos e, assim, tomar “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A mesma autora refere, ainda, que a observação participante permite “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (idem, 2008, p. 87).

Ao longo do trabalho ativo desenvolvido nas três salas de atividades, foram registados os comportamentos, as verbalizações das crianças durante os vários momentos da rotina diária.

2.4.2. Registos fotográficos

Os registos fotográficos foram também utilizados ao longo de toda a prática educativa, surgindo como um complemento nas descrições e análises das EEA desenvolvidas. Como refere Bogdan e Biklen (1994), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183).

Este tipo de instrumento de recolha de dados foi fundamental no decorrer de toda a PES, permitiu-nos, assim, obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua

interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan e Biklen (1994, p. 141).

Deste modo, as fotografias produzidas serviram com um recurso importante no processo de investigação, permitiu-nos visualizar e analisar, mais tarde, os acontecimentos vivenciados nos diferentes contextos.

2.4.3. Produções das crianças

Este tipo de instrumento foi, igualmente, essencial na recolha de dados pois, através das produções das crianças, foi possível identificar a perceção acerca do conteúdo/tema abordado e acompanhar a sua evolução. Assim, os trabalhos produzidos pelas crianças e os discursos orais surgiram como uma forma de partilhar o trabalho realizado durante a PES. Este instrumento permitiu, ainda, analisar e refletir sobre a prática educativa. Concordando com Máximo-Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

Deste modo, as produções das crianças, tanto orais, como escritas ou desenhos tiveram um lugar considerável em todo o decorrer da prática educativa, sendo a aprendizagem da criança o foco desta investigação.

2.4.4. Grelhas de registo de observação

Tal como as produções das crianças, as grelhas de observação foram outro recurso importante na recolha de dados, permitindo-nos obter informação acerca do objeto de estudo, nomeadamente a presença ou ausência de algumas competências que pretendíamos observar. Esta técnica possibilitou ainda observar diretamente as crianças em contexto real de sala.

As grelhas de registo de observação foram utilizadas em contexto educativo no decorrer das Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas. Os dados recolhidos através destas grelhas fizeram emergir categorias nos diferentes contextos. Relativamente ao contexto de Creche foi pertinente observar o desenvolvimento da discriminação auditiva nas crianças. No que concerne à Educação Pré-Escolar direccionamos a nossa atenção para a consciência silábica e consciência fonémica. Por último, junto das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurámos observar o desenvolvimento da consciência silábica, consciência da palavra e consciência fonémica. Tendo em conta as categorias supracitadas, foi nosso entender estabelecer objetivos orientadores para cada uma delas.

Deste modo, foram observadas dezoito crianças em contexto de Creche, vinte e cinco crianças em contexto de EPE e vinte e uma crianças do 1.º CEB. Quanto aos nomes das crianças presentes nas grelhas de registo de observação, é importante referir que estes são fictícios.

Optámos, essencialmente, por esta técnica de recolha de dados para identificar o desenvolvimento da linguagem da criança, ou seja, perceber o que a criança já é capaz de fazer sozinha, o que consegue fazer com a ajuda do adulto e o que não consegue fazer. Esta análise permitiu ainda perceber quais as crianças que necessitam de mais atenção nestes domínios, com o objetivo de orientar as próximas intervenções.

2.5. Procedimentos de análise de dados

Como já referido, o presente estudo pretende salientar diferentes formas de desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica perspetivando a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, procurámos realizar atividades lúdico-didáticas que, sendo diversificadas e adequadas a cada grupo de crianças, permitissem desenvolver competências de comunicação oral e escrita, consoante os contextos.

Para respondermos às exigências desta investigação, foi necessário procedermos à análise de dados, sendo este um processo de “organização sistemático de transcrições de (...) notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de acumular a sua própria compreensão e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Depois de organizados os dados recolhidos foi necessário “extrair significados a partir de uma apresentação - síntese dos dados – pondo em evidência ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e preposições” (Miles & Huberman, 1984, citado por Lessard-Hébert, Goytte & Boutin, 2005, p. 122).

Deste modo, analisámos cada categoria (consciência da palavra, consciência silábica, e consciência fonémica) com o objetivo de identificar qual o nível de desenvolvimento de consciência fonológica de cada grupo de crianças e perceber o que a criança é ou não capaz de fazer sozinha e o que consegue fazer com a ajuda do adulto. A interpretação e a análise dos dados tinham como foco responder à questão problema e perceber se atingimos os objetivos delineados. As técnicas e instrumentos de recolha de dados que nos ajudaram na análise e posterior resposta aos objetivos do presente estudo, foram: observação participante (notas de campo), registos fotográficos, produções das crianças e grelhas de observação.

3. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada

Neste ponto apresentamos a caracterização dos contextos educativos no âmbito de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada. Inicialmente será feita a caracterização dos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, onde referenciamos a caracterização do grupo de crianças, do espaço e a rotina diária. Seguidamente e, em relação ao 1.º CEB, apresentamos a caracterização do contexto educativo, do grupo de crianças, a organização da sala/espaço e do tempo.

3.1. Caracterização do contexto de Creche

A Prática de Ensino Supervisionada referente ao contexto de Creche realizou-se em Bragança, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. A sua missão visa “acolher a vida e fazê-la crescer, contribuindo para uma educação cívica e um aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral, onde coloca cada pessoa como protagonista do seu próprio crescimento/aprendizagem e mudança” (Regulamento Interno Geral, 2016, p. 7).

A receção das crianças realizava-se na portaria, por uma auxiliar de ação educativa, à exceção da sala parque em que era permitida a entrada dos pais. A componente letiva decorria das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00 horas. A componente de apoio à família decorria das 7:45 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00, sendo este período assegurado pelas auxiliares de ação educativa. Após o almoço existia um período de repouso para as crianças da Creche e de EPE (apenas para as crianças com 3 anos de idade).

A instituição tinha respostas sociais de Creche com capacidade para 57 crianças, em EPE tinha a capacidade para 75 crianças e o Centro de Atividades de Tempos Livre com capacidade para 60 crianças. No que se refere à organização do espaço, esta era a seguinte: a Creche era composta por quatro grupos: a sala parque (dos 4 aos 12 meses); a sala de um 1 ano ou aquisição da marcha (dos 12 aos 24 meses) e, por último, a sala dos 2 anos. Quanto ao Jardim de Infância era composto por três salas, respetivamente a sala dos 3, 4 e 5 anos de idade. Todas as salas estavam equipadas com materiais que permitiam à criança uma participação ativa nas atividades desenvolvidas. A instituição oferecia ainda um refeitório único para a Creche, nomeadamente para a sala dos dois anos, um refeitório para a EPE e um ginásio, onde eram realizadas atividades de educação física e de música. Este espaço servia também para os momentos da componente de apoio à família. Existia, ainda, uma sala audiovisual, onde as crianças podiam ver filmes e ouvir histórias. A instituição disponha, ainda, de espaços verdes, um parque infantil e um parque de estacionamento para toda a comunidade escolar.

3.1.1. Caracterização do grupo de crianças

A ação pedagógica, no âmbito do contexto de Creche, foi desenvolvida com um grupo constituído por dezoito crianças, com dois anos de idade. Quanto ao género, o grupo era composto por nove crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino. Tratava-se de um grupo bastante autónomo nas necessidades básicas, em que todas comiam sozinhas. Em relação aos cuidados básicos de higiene nove crianças usavam fralda ao longo do dia, quatro utilizavam-na apenas para dormir e cinco crianças deslocavam-se à casa de banho de forma autónoma.

O grupo de crianças, na sua maioria, era assíduo e pontual, muito recetivo e participativo nas tarefas. Contudo, manifestavam dificuldades em cumprir algumas regras, por exemplo arrumar a sala, esperar pela sua vez para realizar algumas atividades. Verificámos que os conflitos sociais eram muito frequentes, havia disputas infantis por alguns materiais da sala, que levavam muitas vezes ao choro, ao bater e ao morder. O grupo de crianças era bastante barulhento, o que por vezes dificultava o seu controlo, havendo a necessidade de proporcionar atividades muito dinâmicas e diversificadas que despertassem o seu interesse. De uma forma geral, era um grupo bastante ativo, alegre, dinâmico e afetuoso, muito comunicativo e recetivo. Os seus interesses, nos momentos de tempo livre, centravam-se na área da casa e na área das construções.

A PES realizada neste contexto permitiu-nos compreender melhor o funcionamento em Creche, devido ao seu carácter específico, nomeadamente, os horários, as rotinas e os cuidados próprios que esta faixa etária requer.

3.1.2. Organização do espaço

O meio onde a criança está inserida surge como um fator preponderante no seu desenvolvimento. Cabe, por isso, ao educador organizar e reorganizar o espaço educativo de forma a criar um ambiente acolhedor, desafiador e que permita proporcionar interações entre o grupo e os adultos. Deste modo, Post e Hohmann (2011) referenciam que o espaço deve ser “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (p.14), ou seja, o ambiente deve ser “seguro e convidativo” (p. 15). Já Oliveira-Formosinho (2013) refere que “o educador High/Scope não prepara o contexto, portanto, de qualquer maneira, mas para responder a um projeto no quadro do desenvolvimento e dos interesses das crianças” (p. 86). Neste sentido, a organização da sala, do espaço e dos materiais, deve ser uma preocupação do educador. A sala de atividades onde se desenvolveu a ação pedagógica era

bastante ampla de forma a que a criança se pudesse movimentar livremente. Esta proporcionava um ambiente acolhedor que permitia à criança explorar, de forma criativa, os materiais existentes. A sala estava organizada por áreas, segundo o modelo High/Scope: a área das construções, a área dos jogos, a área da casa, a área da expressão plástica e a área da biblioteca (vide figura n.º 2).

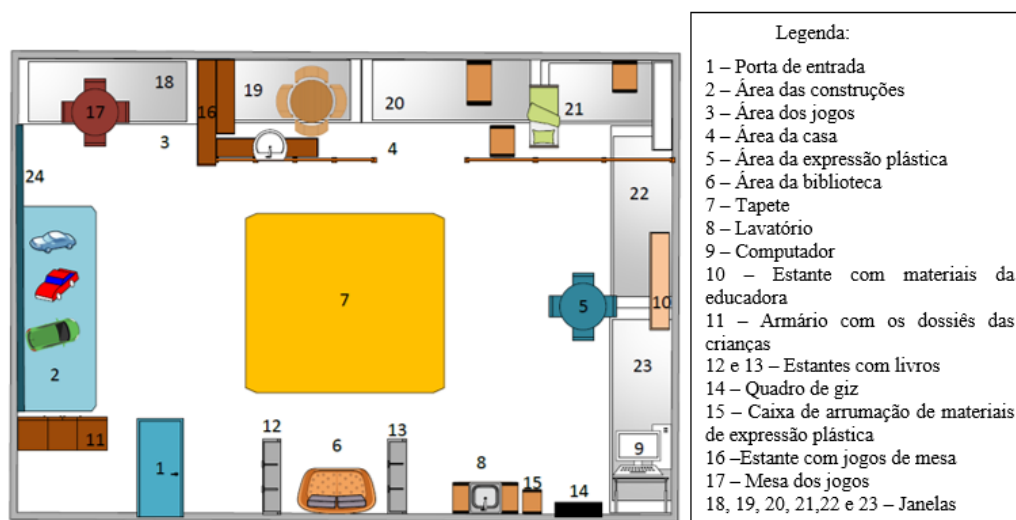


Figura 2 - Planta da sala de atividades dos 2 anos

Todo o espaço estava organizado e pensado com o objetivo de proporcionar à criança autonomia nas suas escolhas livres, bem como o acesso aos materiais, pois estes encontravam-se, todos, ao alcance da criança. A disposição das áreas também foi uma preocupação da educadora. Por exemplo, a área da biblioteca e a área da expressão plástica são consideradas áreas mais calmas daí a proximidade entre elas. Já as áreas dos jogos e da casa, consideradas áreas mais barulhentas, encontravam-se mais afastadas uma da outra.

Em cada área existia material característico do tipo de aprendizagem que cada uma delas oferecia, permitindo à criança realizar aprendizagens significativas.

A área das construções permitia à criança explorar e trabalhar com blocos. Nesta área, as crianças empilhavam e desmontavam blocos, construíam casas, quintas, estradas, torres, entre outros. Existia também uma grande diversidade de animais e de transportes permitindo à criança brincar ao faz de conta, apelando assim à sua criatividade.

Na área dos jogos, existia uma mesa onde as crianças manipulavam e exploravam materiais de encaixe, puzzles, blocos lógicos e dominós de imagens.

Na área da casa, as crianças realizavam brincadeiras com bonecas, objetos relacionados com a cozinha, imitavam papéis sociais, como a vida familiar, mãe, pai ou irmã(o). Este espaço colocava, ainda, ao dispor das crianças armários com roupas que se destinavam a experienciar dramatizações.

A área da expressão plástica era um local onde as crianças experimentavam e exploravam materiais. Com as mãos apreciavam a sensação de fazer movimentos. Através destas experiências as crianças “descobrem a essência da natureza da tinta, do papel, da plasticina, do barro e dos marcadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 151).

A área da biblioteca era um local acolhedor. Permitia à criança o contacto com livros de imagens, onde apreciavam e manuseavam os livros partilhando muitas vezes com os adultos sobre as imagens observadas. Este contacto deve ser permitido à criança logo nos primeiros anos, pois “quando as crianças têm estas experiências precoces com regularidade, isto facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade” (Post & Hohmann, 2011, p. 148). Para que tal aconteça é necessário proporcionar uma grande diversidade de livros para que a criança possa manipulá-los e observá-los. Além dos livros, existia, também, um cesto com fantoches de dedo, com os quais as crianças faziam as suas próprias dramatizações.

Por fim, o centro da sala, identificado na legenda como n.º 7, era utilizado para o momento de grande grupo, onde as crianças partilhavam as suas vivências, contavam as novidades. Neste espaço, contavam-se e ouviam-se histórias e cantavam-se canções. Muitas vezes também era utilizado para atividades que exigissem mais espaço como a dança e jogos de roda.

3.1.3. Rotina diária

A organização da rotina diária é fundamental nestas idades, os horários e a sucessão de acontecimentos que ocorrem no dia a dia da criança devem ser repetitivos “para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p.15). Os mesmos autores referem ainda que “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (idem, 2011, p. 195). A rotina diária da sala era baseada no modelo High/Scope. Nesse sentido, existiam acontecimentos diários frequentes como os momentos de chegada e de partida, os tempos de escolha livre e os tempos de grande e pequeno grupo. No entanto, existiam, também, momentos individuais, nomeadamente, as interações adulto-criança nos momentos de higiene, das refeições e na hora de descanso. O tempo educativo obedecia a diferentes momentos (*vide* anexo n.º I): trabalho em grande grupo, em pequeno grupo e individual (horas das refeições, higiene...).

As crianças eram recebidas por uma auxiliar educativa no polivalente, tempo de componente de apoio à família. Depois cada grupo de crianças ia para a sua sala de atividades,

procedia-se ao registo de presenças e seguia-se o momento de escolha livre, em que as crianças brincavam nas diferentes áreas. Isto permitia reunir todo o grupo para acontecer o momento de grande grupo. Neste momento criava-se, muitas vezes, um momento de diálogo (análise do quadro de presenças, novidades sobre o que tinham feito com os pais ou até mesmo sobre o que tinham feito no fim de semana), realizava-se a leitura de histórias, atividades de expressão corporal e musical e, frequentemente, era utilizado para cantar os “Bons dias”. O período da manhã era destinado a atividades orientadas pela educadora cooperante e as educadoras estagiárias. Já o período da tarde era reservado para os momentos de higiene e tempo de escolha livre com o apoio do adulto. Nos momentos de escolha livre eram observadas situações espontâneas ou intencionalmente criadas de forma a conhecer a criança. Faziam, também, parte da rotina atividades de expressão musical e de educação física. A educação física era orientada pela educadora cooperante e pelas educadoras estagiárias, já a expressão musical era orientada por uma professora de música.

A rotina faz parte do dia-a-dia da Creche, sendo uma preocupação do educador em criar uma rotina “que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 197). É necessário que a criança preveja, nos vários momentos do dia, o que vai acontecer e o que vai fazer.

3.2. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar realizou-se na mesma instituição onde decorreu a ação pedagógica referente ao contexto de Creche. Deste modo, não se apresentará a abordagem da mesma, uma vez que já se realizou a presente caracterização.

3.2.1. Caracterização do grupo de crianças

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar foi desenvolvida com um grupo constituído por vinte e seis crianças de cinco anos de idade, sendo dezassete do sexo masculino e nove do sexo feminino. É importante referir que estas frequentavam a instituição e permaneciam com a mesma educadora desde o início do seu percurso de EPE. Tratava-se de um grupo assíduo, pontual, participativo, criativo e comunicativo. Era notório o seu interesse em querer partilhar as suas vivências ao grupo e aos adultos da sala de atividades. Manifestavam particular interesse por experiências relacionadas com o meio físico e por atividades que os levassem à descoberta de algo. De um modo geral, era um grupo bastante ativo, dinâmico e, sobretudo, manifestava muita curiosidade.

No grupo, estavam integradas duas crianças com Necessidades Educativas Especiais. Estas eram acompanhadas por uma educadora de ensino especial. Importa referir que estas crianças estavam integradas no grupo, sendo visível esta inclusão, por parte dos colegas, quer na realização das atividades, quer na rotina diária. Houve sempre a preocupação de ajustar as atividades para estas crianças, proporcionando-lhe atividades de acordo com o seu nível de desenvolvimento e, sobretudo, que respondessem aos seus interesses e necessidades.

Neste âmbito, de uma forma global, o grupo de crianças era bastante sociável e ativo. Em todas as atividades propostas, foi visível o empenho e curiosidade que estas manifestaram.

3.2.2. Organização do espaço

A organização do espaço em Educação Pré-Escolar assume um papel importante. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26). A forma como está organizada a sala de atividades, os materiais disponíveis e a forma como estão dispostos condicionam o que as crianças podem aprender. Deste modo, o espaço deve ser pensado de acordo com os interesses e necessidades do grupo de crianças. Deve, ainda, ter ao dispor materiais que estimulem diferentes aprendizagens e proporcionem experiências ativas. De acordo com Lino (2013) o espaço não deve ser considerado estanque, mas sim flexível, sujeito a mudanças, quando necessário. A sala de atividades é um espaço onde as crianças passam grande parte do seu dia. Nesse sentido, deve ser um espaço acolhedor, convidativo, em que a criança se sinta amada e respeitada, permitindo-lhe desenvolver a autonomia, a confiança, a autoestima, de modo a que a criança assuma um papel ativo nas suas aprendizagens.

Quanto à organização do espaço e materiais, registre-se que esta era flexível e ajustada ao grupo de crianças. Esta organização era acordada em grupo, havendo a possibilidade de sofrer modificações ao longo do ano letivo. Um exemplo que podemos referir foi a alteração do nome da área da casa, para a área do faz de conta. Esta alteração foi realizada, em grande grupo, juntamente com a educadora cooperante, pois as crianças referiram que nessa área podiam brincar às profissões, por exemplo. Através desta observação foi possível verificar que o grupo de crianças estava envolvido na organização do espaço. Os materiais, que a maior parte das áreas disponibilizavam, eram reutilizações de objetos que as crianças traziam de casa, desde cápsulas de café, frascos de creme, champôs, detergentes entre outros. Ou seja, todos contribuíam para a melhoria do espaço.

No que concerne a sala de atividades, esta era constituída por sete áreas: área da escrita, a área das experiências, a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área do faz de conta e a área das construções (*vide* figura n.º 3).

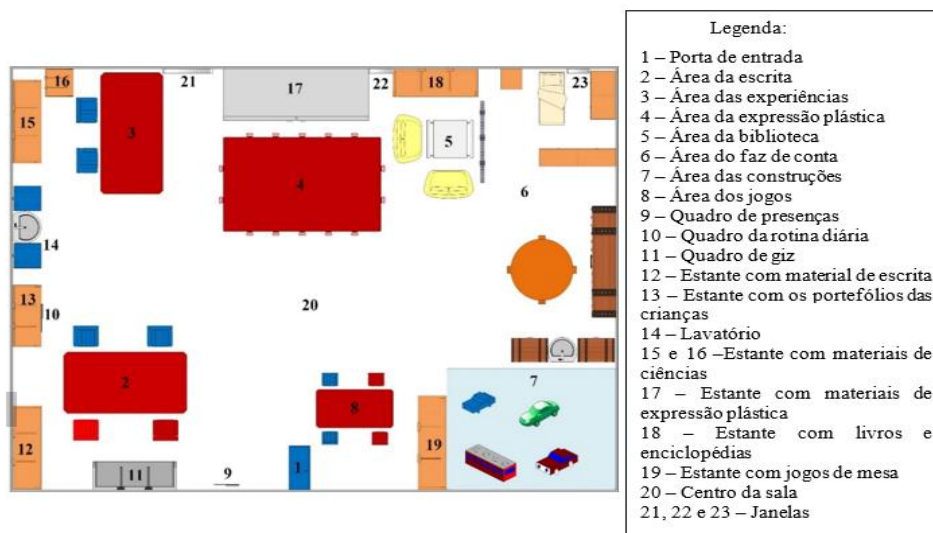


Figura 3 - Planta da sala de atividades dos 5 anos

As áreas de atividades estavam todas elas devidamente etiquetadas e diferenciadas, proporcionando cada uma delas diferentes tipos de experiências. Todas as áreas estavam visíveis e permitiam à criança a mobilidade entre elas. No centro da sala de atividades, n.º 20 na legenda, o grande grupo reunia-se várias vezes ao dia, partilhavam-se as vivências do grupo, apresentavam-se os trabalhos realizados, realizava-se o Planear/Fazer/Rever e à sexta-feira era feita a reflexão/avaliação da semana. Existia, ainda, um quadro com os direitos e deveres do grupo, tendo sido negociado e acordado, em grande grupo, no início do ano letivo. Estas regras permitiam uma autorregulação do grupo. Por outro lado, era do conhecimento geral que outras regras podiam ser acrescentadas quando tal se justificasse.

A organização do espaço é, ou deverá ser, uma preocupação do educador, pois é nele que as crianças aprendem e estimulam interações sociais (Post & Hohmann, 2007). Deve ainda ser um local onde a criança se sinta respeitada e como pertença do mesmo. Para tal, cabe ao educador estar atento aos interesses e necessidades do grupo de forma a proporcionar-lhe EEA ricas, desafiantes e ativas.

3.2.3. Rotina diária

Tal como a organização do espaço, a rotina diária requer também especial atenção por parte do educador, razão pela qual deve ser organizada por forma a permitir à criança compreender e prever as várias sequências do dia. Esta previsão de acontecimentos oferece à

criança segurança e tranquilidade, pois, como referem Hohmann e Weikart (2011) “a rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia.” (p. 8). Para que a criança aprenda de forma ativa, é necessário criar uma rotina consistente (Pires, 2013). Ainda nesta linha de ideia, Silva et al. (2016) referem que é necessário

prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (p. 27).

Assim, apesar de existirem momentos que se repetem no dia-a-dia, a rotina diária deve ser flexível, ajustada aos interesses e necessidades do grupo. O dia-a-dia deve oferecer à criança diferentes tipos de atividades em diferentes situações do dia (trabalho em grande grupo, trabalho em pequeno grupo e trabalho individual) (Silva et al., 2016).

A rotina diária (*vide* anexo n.º II), na instituição onde decorreu a PES, era uma rotina intencional, flexível e ajustada aos interesses e necessidades das crianças. Esta organização temporal, baseada no Modelo High-Scope, oferecia à criança momentos de trabalho distintos.

No momento de trabalho, em grande grupo, as crianças partilhavam vivências e ideias, realizavam jogos, ouviam histórias, cantavam canções, ou seja, era um momento em que todos tinham a oportunidade de realizar tarefas comuns. No tempo de trabalho em pequeno grupo, reunia-se o grupo de trabalho (existiam três grupos de trabalho, composto por sete a nove elementos), onde se manipulavam, exploravam e experimentavam materiais novos.

Os tempos Planear/Fazer/Rever funcionavam como um ciclo, ou seja, no tempo de Planear as crianças planificavam o seu trabalho, escolhiam para que área queriam trabalhar, o que queriam fazer e como. O tempo de Fazer refere-se ao momento em que a criança põe o seu plano em ação, sendo neste tempo que o papel do educador é fundamental, pois deverá “observar a criança para ver como é que ela recolhe informações, interage com as outras crianças e com os adultos e a forma como resolve os problemas que vão emergindo no decorrer da ação” (Pires, 2013, p. 108). Convém dizer que nestes momentos houve a preocupação em recolher informação acerca da criança, apoiando-a quando necessário, interagindo, de forma a encorajá-la e a superar as dificuldades que iam emergindo.

O tempo de arrumar estava presente em todos os momentos do dia-a-dia, as crianças arrumavam a área de atividade e os materiais que tinham utilizado. Por fim, o tempo de Rever consistia em apresentar aos colegas o que se fez e como se fez. Neste momento, debatiam-se

ideias sobre o trabalho desenvolvido, partilhavam-se ideias e aplaudia-se os trabalhos dos colegas.

Neste modelo, a criança é vista como um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, pelo que a rotina diária oferece à criança vários momentos de trabalho e diferentes oportunidades de experiências.

3.3. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa instituição da rede pública, integrada no Agrupamento da cidade de Bragança. Este agrupamento integra uma escola secundária, uma escola do 2.º CEB, três escolas do 3.º CEB, oito escolas básicas do 1.º CEB e cinco jardins de infância. A escola pertencente ao agrupamento onde decorreu a PES era constituída por três ciclos de ensino, sendo estes o 1.º e 2.º ciclos.

O edifício, com cerca de 60 anos, encontrava-se num estado de conservação relativamente bom. As instalações onde funcionava o 1.º CEB eram compostas por dois pisos, rés-do-chão e primeiro piso. No rés-do-chão funcionavam duas salas do primeiro ano de escolaridade, uma sala de apoio destinada a crianças com Necessidades Educativas Especiais, uma sala de atividades de tempos livres, uma papelaria, uma sala para o pessoal docente e duas instalações sanitárias, sendo uma delas para o sexo masculino e outra para o sexo feminino. No primeiro piso funcionavam as salas de segundo, terceiro e quarto anos de escolaridade e um ateliê de expressão plástica. Quanto ao espaço exterior este era composto por vegetação, onde as crianças podiam correr e saltar à vontade. Tinham, também, ao seu dispor um parque infantil com baloiços e escorregas. Quando as condições climatéricas não o permitiam, as crianças usufruíam de um espaço, junto ao bar, no interior das instalações.

A escola tinha, ainda, uma cantina, dois auditórios, um laboratório, duas salas de informática, uma biblioteca comum a toda a escola e dois ginásios. De um modo geral, a escola apresentava condições e materiais necessários para o seu bom funcionamento. Importa salientar que os horários dos intervalos do 1.º e 2.º CEB não ocorriam no mesmo período. Quanto ao horário de funcionamento da escola este começava às 7:30 e terminava às 20:00, atendendo às necessidades das famílias.

3.3.1. Caracterização da turma

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, era do 1.º ano de escolaridade constituído por vinte e uma crianças, sendo onze do sexo masculino e dez do sexo feminino.

De referir que todas as crianças frequentaram a EPE, à exceção de uma criança. Esta criança não acompanhava o programa do 1.º ano de escolaridade e necessitava de um maior acompanhamento para a execução das tarefas propostas. Havia uma criança que frequentava pela segunda vez o 1.º ano de escolaridade. De uma forma geral, era um grupo heterógeno, com níveis de desenvolvimento distintos. A presença de características muito particulares dificultava muitas vezes a gestão das atividades no grupo, pois, apesar da maioria das crianças serem interessadas e participativas, havia crianças que só partilhavam as suas ideias quando solicitadas. No entanto, também acontecia que as crianças que eram mais participativas muitas vezes limitavam a participação das restantes. No geral, era um grupo autónomo com um bom ritmo de trabalho, interessado e motivado. Contudo, eram crianças bastante faladoras, o que dificultava, por vezes, o seu controlo em atividades mais dinâmicas, mas nunca presenciámos comportamentos ou atitudes que impedissem a realização das atividades. Existiam algumas disputas infantis, mas típicas desta faixa etária.

Os seus pontos fortes eram a facilidade na execução das tarefas e a motivação que em geral todos possuíam. No entanto, apresentavam dificuldades de concentração, de trabalhar em grupo e de cumprir regras na sala de aula (ex: esperar pela sua vez de falar). Este incumprimento de regras estava, possivelmente, associado ao facto de as crianças estarem a passar por um período de adaptação, tendo em conta que transitaram da EPE para o 1.º CEB. Como refere Castro e Rangel (2004), no Jardim de Infância, as crianças são mais autónomas para

fazerem escolhas, têm mais tempo de interação umas com as outras, mais tempo de trabalho e de brincadeira em conjunto, grande mobilidade e possibilidade de circulação livre na sala e, as salas, são, em geral, mais espaçosas e melhor apetrechadas. No Ensino Básico estão mais tempo a ouvir os professores, têm menos tempo dedicado ao jogo, o “trabalho” substitui o jogo, surgindo este, apenas ou essencialmente, como prémio. Têm menos atividades criativas, estão mais dependentes do adulto, menos hipóteses de escolha das atividades, menos possibilidades para se movimentarem livremente na sala, estão mais tempo à espera dos professores e o trabalho em conjunto, em pares ou pequenos grupos é muito

reduzido. Ao longo dos anos diminui a interação entre as crianças e entre os professores (p. 137).

No que concerne às áreas do saber o grupo manifestava um maior interesse pelas componentes curriculares de português e de expressão plástica. Contudo, manifestavam algumas dificuldades ao nível do desenvolvimento da motricidade fina, nomeadamente no recorte e colagem. As áreas de menor interesse eram as componentes curriculares de estudo do meio e matemática.

3.3.2. Organização do espaço

No que concerne à organização do espaço, este surge como um fator importante na vida do grupo de crianças. É necessário que o espaço de sala de aula seja convidativo e sobretudo que a criança se sinta bem, uma vez que é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo. Concordando com Célis (1998) “a maior parte da vida escolar acontece na sala de aula, revestindo-se de grande importância os elementos pedagógicos que nela existam e a forma como se organizam, com o objetivo de alcançar um sentido pedagógico com a ambientação” (p. 83). Sabemos que a organização do espaço “afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Arends, 2008, p. 97). O espaço relativo ao contexto de 1.º CEB encontrava-se organizado da seguinte forma:

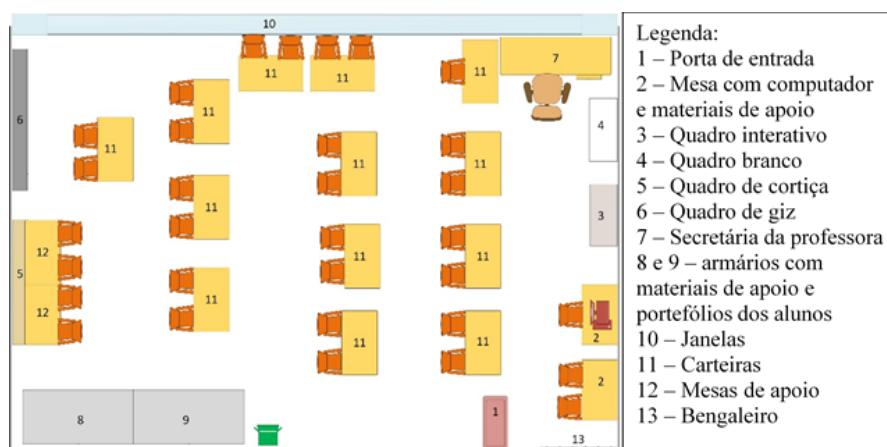


Figura 4 - Planta da sala de aula do 1.º ano

Ao visualizarmos a planta da sala de aula onde decorreu a PES, constatamos que as mesas estão distribuídas em filas alinhadas, à exceção das duas mesas que se encontram do lado esquerdo da sala que habitualmente eram ocupadas por alunos que necessitavam de um maior acompanhamento. Esta organização “valoriza a pedagogia transmissiva, pois não respeita os ritmos de aprendizagem da criança, os espaços onde passa a maior parte do seu tempo e não tem em conta os processos de aprendizagem, mas sim os produtos” (Mesquita &

Pereira, 2015, p.3). As autoras afirmam, ainda, que o desejável nesta organização pedagógica é que a criança permaneça sentada, quieta e calada, que não interaja com os colegas e que esteja atenta à “lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixe orientar pelo professor e siga as suas instruções” (Formosinho & Machado, 2008, citado por Mesquita & Pereira, 2015, pp. 2-3).

Este espaço possuía uma boa iluminação natural, visto que, o lado esquerdo da sala era composto por janelas, que proporcionavam bons momentos de trabalho. Quanto ao material existente este era diversificado, existiam três quadros: um quadro de giz no fundo da sala, que habitualmente era utilizado para a exposição de trabalhos, um quadro branco e um quadro interativo. Os recursos informáticos eram utilizados frequentemente. Nas paredes encontravam-se materiais produzidos pelas crianças e pelas professoras.

Deste modo, de acordo com Célis (1998), o espaço de sala de aula deve possuir “um ambiente grato e estimulante, no qual se integre a vida cotidiana da criança com as suas atividades de aprendizagem” (p. 88). Posto isto, a sala de aula deve reunir as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem, devendo este ser um espaço convidativo e acolhedor para a criança.

3.3.3. Organização do tempo

A organização do temporal, tal como na EPE, ajuda a rentabilizar o tempo e permite que a criança se sinta segura. No que diz respeito à organização do tempo no 1.º CEB esta era bastante perceptível. Durante a PES, em contexto de 1.º CEB, não houve a preocupação de seguir de forma rígida o horário estabelecido uma vez que procurámos, sempre, em todas as EEA desenvolvidas, abordar de forma integrada as diferentes áreas curriculares, apesar do horário pré-estabelecido (*vide* anexo n.º III).

Assim, relativamente à gestão do tempo, procurámos lecionar de forma integrada todas as áreas do conhecimento. No início do dia havia sempre a preocupação de criar um momento de partilha e de diálogo sobre assuntos e curiosidades trazidos pelas crianças, dando assim primazia ao desenvolvimento da linguagem oral. Isto porque consideramos que o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental. O diálogo possibilitou, também, criar um momento de motivação para a criança e, estabelecer interações saudáveis, procurando aproximar o ambiente familiar da criança com o ambiente escolar. Procurámos privilegiar as interações entre adulto/criança, criança/adulto e criança/criança, através dos momentos de diálogo e partilha de ideias procurando, assim, dar voz à criança e criar um espaço de sala de aula de interajuda e cooperação.

4. Descrição e análise de Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas

Neste ponto proceder-se-á à descrição e análise de Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas nos três contextos: Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Essa descrição e análise tem por base as planificações elaboradas para o efeito bem como a fundamentação teórica que justificou as mesmas. De referir que foram seguidos os princípios éticos e deontológicos exigidos para um trabalho com estas características em que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para este fim, realização do relatório de PES. Os registos fotográficos e as produções das crianças efetuados foram, igualmente, autorizados pelos pais tendo em conta os princípios supracitados.

No que concerne às EEA desenvolvidas estas foram planeadas tendo em conta os documentos orientadores, nomeadamente as OCEPE e Metas de Aprendizagem relativamente aos contextos de Creche e EPE, os Programas e Metas de Aprendizagem para o 1.º CEB. Para além dos documentos orientadores, todas as planificações foram analisadas com o apoio das educadoras/professora cooperante e supervisoras da ESEB, com o objetivo de ir ao encontro das necessidades de cada criança, procurando corresponder ao ritmo de aprendizagem e aos conhecimentos já adquiridos.

Desta forma seleccionámos seis EEA, realizadas em três contextos. São eles: Creche (uma EEA), Educação Pré-Escolar (duas EEA) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (três EEA) que apresentaremos de seguida, procurando dar uma visão mais abrangente da PES, evidenciando também o trabalho realizado no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica.

4.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Creche

O decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto refere que no fim da formação inicial de educadores de infância, os profissionais apresentam habilitações para desempenhar funções com crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Posto isto torna-se fundamental dar maior importância ao contexto de Creche.

Atualmente, não existe nenhum documento ou linhas orientadoras para esta valência. No entanto, orientamos a nossa ação educativa, em contexto de Creche, pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), pois como referem Silva et al. (2016) “considerando a unidade e sequência de toda a educação de infância, são apresentados fundamentos e princípios que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e jardim de infância” (p. 5). Em toda a PES desenvolvida em contexto de Creche, houve a preocupação de proporcionar ao grupo de crianças a oportunidade de

vivenciar EEA estimulantes e diversificadas atendendo sempre à sua faixa etária. Como refere Portugal (2011) citado por Ramos (2012) “a qualidade em creche depende de conhecimentos específicos, de competências e de uma planificação adequada, bem como no conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças da primeira infância, interligado com a resposta às necessidades das crianças e das famílias” (p. 3).

Em seguida, apresentaremos uma EEA desenvolvida em contexto de Creche. As atividades selecionadas são essencialmente jogos de escuta, com o objetivo de desenvolver a atenção/discriminação auditiva, pois nestas idades, como refere Adams et al. (2006) os jogos de

escutar sons que não sejam da fala é relativamente fácil e natural para as pessoas, desde que prestem atenção. Aqui reside o principal motivo para que os jogos de escuta sejam os primeiros: introduzir as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente (p. 37).

De acordo com os autores, as atividades realizadas neste contexto foram adequadas segundo a faixa etária do grupo em questão, assim é necessário “primeiro familiarizar as crianças com os termos básicos e as dinâmicas das atividades antes de avançar nos jogos de linguagem (Adams et al., 2006, p. 34).

Compreendendo que é importante proporcionar atividades estimulantes e que favoreçam a progressão das crianças, enveredámos por uma EEA em que o objetivo dominante fosse desenvolver a discriminação auditiva. Desta forma, iremos descrever e analisar a seguinte EEA intitulada “Ouvindo sons”.

4.1.1. “Ouvindo sons”

A Experiência de Ensino-Aprendizagem intitulada “Ouvindo sons” tinha como objetivo possibilitar ao grupo de crianças a exploração de escutar sons com atenção. Sim-Sim (1998) refere que, desde o nascimento, o bebé está predisposto a uma grande diversidade de estímulos sonoros, capaz de receber, discriminar e processar os sons, desenvolvendo assim a discriminação auditiva que lhe permite distinguir sons.

A EEA supracitada iniciou-se com a realização do jogo intitulado “Vamos descobrir sons”, realizado em grande grupo, após a partilha de vivências por nós educadoras estagiárias e crianças. As crianças encontravam-se sentadas em roda, no centro da sala de atividades. Sugerimos a uma criança, aleatoriamente, que identificasse o som que os colegas iriam produzir. A criança eleita encontrava-se de olhos fechados para garantir que não haveria a

possibilidade de ver o movimento dos colegas na produção do som, como se verifica na figura n.º 5.



Figura 5 - Realização do jogo “Vamos descobrir sons”

A seguir solicitámos às crianças que trocassem de papéis de modo que todas participassem. Os sons produzidos foram realizados através do bater das palmas, bater dos pés, do espirro, correr, saltar, entre outros. Todas as crianças conseguiram descobrir os sons produzidos. Este tipo de atividade possibilitou identificar o poder de escuta do grupo de crianças e desenvolver a atenção de ouvir sons.

Prosseguimos com a realização do jogo intitulado “À descoberta dos sons”, realizado, em pequeno grupo. Este tinha como objetivo estimular as crianças a identificar sons diversificados, pois, como referem Silva et al. (2016), “quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu «reportório sonoro» e mais rica a sua imaginação” (p. 56). Cada criança continha cartões com imagens (galo, vaca, pássaro, chuva, telefone, campainha, senhor a bater à porta) correspondentes ao som (*vide* figuras n.º 6).



Figura 6 - Crianças durante a atividade “À descoberta dos sons”

Cada criança identificava o som e a imagem correspondente. Esta atividade criou uma dinâmica de interação muito positiva entre criança/criança e criança/adulto. As crianças e a educadora estagiária dialogaram sobre as imagens que visualizaram tentando enriquecer esse diálogo, inserindo, sempre que possível, novos vocábulos, explicando, caso se justificasse, o significado de cada palavra “nova” que ia surgindo. O desenvolvimento da linguagem é

fundamental este servirá “como um instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando” (Silva et al., 2016, p. 5). Cabe ao educador promover o diálogo entre criança-adulto e criança-criança por forma a facilitar o desenvolvimento de competências sociais, comunicacionais e da expressão oral.

Após esta atividade percebemos que o grupo de crianças conseguiu identificar todos os sons e associá-lo à imagem, à exceção do som da chuva. A não identificação deste som poderá ter sido por não ser um som tão perceptível como os restantes. De uma forma geral, as crianças identificaram todos os sons e notou-se um grande envolvimento de todo o grupo. No entanto houve a necessidade de complexificar os jogos.

Depois da atividade experienciada, as crianças dirigiram-se para as diferentes áreas. Aproveitamos para observar e interagir com algumas, crianças enquanto brincavam, como se pode perceber no registo da nota de campo, abaixo, transcrita.

Na área da casa:

- *Oia (João).*
- *O que é que tens na mão? (EE).*
- *Nanhã (João).*
- *Ah! Uma banana! Mas tens aqui mais frutas. (cesto com várias peças de fruta). Foste às compras? (EE).*
- *Xim (João).*
- *Então o que tens mais aí? (EE).*
- *Anja (João).*
- *Hum...uma laranja! (EE)*
(entretanto junta-se mais crianças e começam a nomear outros frutos).
- *Uma maxã (Luís).*
- *E este o que é?(aponta para um ananás) (EE).*
- *Anhanhás (Luís).*
- *Um ananás. Muito bem! (EE).*

(Nota de campo, 18 de outubro de 2016)

Através desta interação foi possível estimular o vocabulário das crianças envolvidas. Concordamos com Hohmann e Weikart (2007) quando referem que “enquanto as crianças interagem com os materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam” (p. 27).

No final, realizámos uma atividade de expressão musical, em grande grupo. Recordamos, ao pequeno grupo, que imitasse o som de cada animal escutado anteriormente, nomeando o respetivo nome. Como referem Silva et al. (2016), “faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar, bem como identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza (água a correr, vento “vozes” dos animais, etc.) e da vida corrente (tiquetaque do relógio,

campanha do telefone, motor do automóvel, etc.)” (p. 56). Esta atividade foi realizada, no momento de transição (almoço), de modo a proporcionar também às restantes crianças esta exploração, pois o jogo intitulado “À descoberta dos sons” foi realizado em pequeno grupo, não abrangendo todo o grupo de crianças.

Relativamente ao jogo intitulado como “O som escondido” foi realizado, em grande grupo, no período da tarde, tendo como objetivo localizar um som numa parte da sala. Enquanto que os jogos anteriores permitiam à criança escutar um determinado som, este destinava-se a localizar o som emitido. Verificámos que o grupo sentiu algumas dificuldades na sua localização, nomeadamente, nos sons mais abrangentes, ou seja, nos sons que pareciam ocupar a sala toda. Quanto aos sons mais perceptíveis, a dificuldade foi menor. Nesses casos, as crianças conseguiram identificar a localização do som produzido. No entanto, quando se aproximavam do som emitido, não conseguiam descobrir a sua localização exata. Este tipo de jogo exigia uma forma de escutar mais sensível.

Em síntese, a EEA descrita possibilitou desenvolver a perceção/discriminação auditiva do grupo de crianças, assim, de acordo com Adams et al. (2006), os jogos de escuta em que a criança precisa de escutar de forma atenta, são fundamentais para que, mais tarde, esteja predisposta a discriminar os sons das letras, das sílabas, das palavras, facilitando assim o processo de leitura e de escrita.

4.2. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

Neste ponto serão descritas Experiências de Ensino-Aprendizagem que pretendem dar uma visão abrangente da ação educativa desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar.

Através da descrição das EEA, pretendemos evidenciar a valorização do papel ativo das crianças e a importância que atribuímos ao desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento da linguagem oral. Sendo a EPE a base de todo o processo educativo, esta competência, na nossa opinião, é crucial que seja estimulada deste cedo, para combater ou minimizar eventuais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Como referem Silva et al. (2016), o desenvolvimento da linguagem é

é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo. Importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança (p. 6).

Ao longo da descrição e análise das EEA selecionadas, incluímos informação relevante através de notas de campo, registos fotográficos e produções das crianças, surgindo estas como um complemento na sua descrição.

Desta forma, seleccionámos duas EEA desenvolvidas em contexto de EPE, que pretendem evidenciar o percurso formativo, e sobretudo por valorizarem o trabalho desenvolvido no âmbito da consciência fonológica. Assim, iremos descrever, analisar e fundamentar as EEA intituladas: “O Grufalão” e “Fruto ou hortícola”.

4.2.1. “O Grufalão”

Esta Experiência de Ensino-Aprendizagem tinha como intencionalidade educativa: criar ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da leitura; proporcionar oportunidades para ouvir leituras fluentes; desenvolver a curiosidade e o gosto pela leitura e escrita; expressar a sua criatividade recorrendo a diferentes materiais; facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita; promover a consciência fonológica, através de jogos de divisão silábica; organizar dados consoante determinado critério e identificar palavras que começam e acabem da mesma forma.

Iniciámos a EEA com a leitura da história *O Grufalão* da autoria de Donaldson (2014). A escolha deste livro está relacionada com o facto de a educadora cooperante no início do ano letivo ter levado três livros de histórias para as crianças selecionarem um deles, através da capa e da contracapa. As histórias eram: *Todos no sofá* de Soares (2009), *O Grufalão* de Donaldson (2014) e *Orelhas de Borboleta* de Aguilar (2011). A história mais votada foi *Todos no sofá* com vinte votos, de seguida a história *O Grufalão* com quatro votos e, por fim *Orelhas de borboleta*, com apenas dois votos. Uma vez que a história *Todos no sofá* já tinha sido explorada pelo grupo de crianças, optou-se pela segunda mais votada, *O Grufalão*.

Deste modo, em diálogo com as crianças, decidimos explorar a história supracitada. Para a leitura da mesma dirigimo-nos para a sala de áudio, de modo a proporcionar um ambiente mais acolhedor. Antes de procedermos à sua leitura, explorámos os elementos paratextuais do livro (capa, contracapa e lombada) criando um diálogo de forma a despertar curiosidade e conhecer as perceções que as crianças tinham acerca da história. Foram colocadas as seguintes questões: *Ainda se lembram do título da história? Alguém conhece um Grufalão? De que será que esta história fala?.* A escolha da estratégia utilizada deveu-se ao facto de a leitura de histórias ser primordial nos primeiros anos, assim, através do seu contacto as crianças descobrem e desenvolvem o gosto pela leitura e pela escrita. Assim, procedemos à leitura da

história de forma expressiva. Durante a leitura da história as crianças demonstraram envolvimento e curiosidade, como ilustra a figura n.º 7.



Figura 7 - Leitura da história “O Grufalão”

Após a leitura da história, procurou criar-se um momento de diálogo, de modo a fomentar a comunicação oral e conhecer a perceção das crianças acerca da mesma. O diálogo é primordial em contexto de EPE, pelo que é fundamental criar oportunidades que permitam à criança desenvolver as suas competências comunicativas. Como referem Sim-Sim et al. (2008) é necessário estimular

o desenvolvimento das capacidades verbais das crianças, nomeadamente ao nível da Compreensão e da Expressão oral. É, por isso, importante que os educadores aproveitem as situações naturais ocorridas em contexto de comunicação e que criem deliberadamente situações estimulantes para as crianças participarem ativamente (p. 37).

Durante o diálogo, as crianças foram recontando a história e caracterizando *o Grufalão*, como se pode ver na nota de campo transcrita.

- *O Grufalão é mau (Carla).*
- *Tem umas garras terríveis e uma borbulha venenosa na ponta do nariz (Constança).*
- *Tem também a língua preta e, tem espetados nas costas, espinhos violeta (Carlos).*

(Nota de campo, 5 de dezembro de 2016)

Através deste diálogo, é possível verificar que as crianças facilmente conseguiram caracterizar o Grufalão. As crianças, para além do Grufalão, identificaram outros animais da história e nomearam-nos pela ordem em que eles iam surgindo na mesma. Esta nomeação foi apoiada no questionamento da educadora estagiária: *Qual o animal que o ratinho encontrou em primeiro lugar? E em segundo lugar? E em terceiro lugar?* Após a nomeação realizada pelas crianças, surgiu a ideia de realizarmos o “nosso” Grufalão. Deste modo regressámos à

sala de atividades para efetuarmos o momento de pequeno grupo. Como habitual reuniu-se um grupo de trabalho, para construir o “seu” *Grufalão*, a seu gosto, caracterizando-o a nível psicológico, físico e social. Durante esta semana, cada grupo, nos tempos de pequeno grupo, construiu o seu Grufalão, para posteriormente ser apresentando ao grupo. Cada grupo de trabalho optou por utilizar diferentes materiais, como se pode observar nas figuras n.º 8, 9 e 10.



Figura 8 - Grupo 1, construção do Grufalão com barro



Figura 9 - Grupo 2, construção do Grufalão com cartão



Figura 10 - Grupo 3, construção do Grufalão com papel

Durante a construção dos *Grufalões*, dividiram-se tarefas e foi eleito um porta-voz por grupo, promovendo assim o trabalho de grupo. Foi visível o entusiasmo que cada grupo manifestou, ao longo de todo o processo de construção, contribuindo e respeitando as opiniões dos colegas. Terminados os trabalhos, procedeu-se às apresentações. Cada porta-voz apresentou o trabalho do seu grupo aos restantes colegas. Como se verifica nas figuras n.º 11, 12 e 13.



Figura 11 - Apresentação do grupo de trabalho n.º 1



Figura 12 - Apresentação do grupo de trabalho n.º 2



Figura 13 - Apresentação do grupo de trabalho n.º 3

Durante as apresentações cada grupo de trabalho referiu as características do “seu” Grufalão, com o auxílio de um registo gráfico, elaborado previamente, numa folha A4, como se verifica nas figuras n.º 14, 15 e 16.

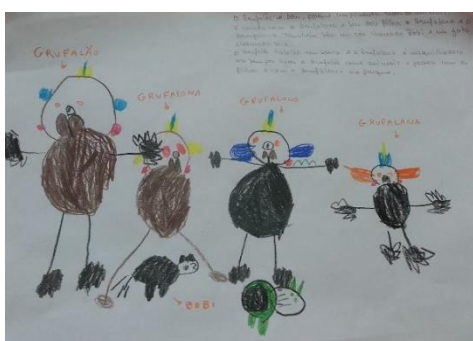


Figura 14 – Caracterização do Grufalão construído em barro



Figura 15 - Caracterização do Grufalão construído em papel



Figura 16 - Caracterização do Grufalão construído em cartão

Nos momentos de grande grupo, procurámos promover outras atividades, orientando a ação educativa para a identificação de palavras que rimassem com a palavra Grufalão. As crianças já tinham explorado o conceito de rima. Desta forma não houve necessidade de o explicar novamente. Não identificámos dificuldade na realização desta tarefa. Como refere Adams et al. (2006), “a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças”, daí serem “uma excelente iniciação à consciência fonológica” (p.51). À medida que as crianças iam pronunciando as palavras que rimassem com Grufalão, registámos as mesmas numa cartolina, como se pode ver na figura n.º 17.



Figura 17 - Palavras que rimam com Grufalão ditas pelas crianças

Houve a preocupação de dar voz a todas as crianças, por forma a compreender as dificuldades de cada uma, neste conceito. Durante o dia, as crianças continuaram a encontrar palavras que rimassem com Grufalão. Este tipo de observação permitiu verificar o entusiasmo e empenho que estas manifestaram com a atividade, pois não se limitaram àquele curto espaço de tempo para encontrar palavras que rimassem com Grufalão.

Uma outra atividade, no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica, que propusemos ao grupo foi a divisão silábica de palavras, nomeadamente das personagens da história explorada.

Em primeiro lugar, perguntámos se sabiam em quantos bocadinhos se dividia a palavra Grufalão. Um criança respondeu de imediato: *bocadinhos ou sílabas?* Este comentário permitiu perceber que as crianças já tinham explorado o conceito e sobretudo que já estavam familiarizadas com o mesmo.

De seguida, questionámos o grupo de crianças para a identificação das personagens existentes na história. Durante a sua identificação, solicitámos que identificassem o número de sílabas do respetivo nome, segmentando-as. Este tipo de atividade considera-se fundamental nos primeiros anos, pois como refere Rios (2009) “a consciência silábica diz respeito às primeiras formas de reflexão sobre a língua que as crianças desenvolvem logo desde a idade pré-escolar” (p. 12).

Posteriormente, registámos os dados numa cartolina como se pode verificar nas figuras 18, 19 e 20.



Figura 18 - Menino a cortar a primeira sílaba da palavra dinossauro



Figura 19 - Menino a identificar o número de sílabas da palavra



Figura 20 - Menino a dividir a palavra raposa consoante o seu número de sílabas

De registar que a maioria das crianças conseguiu identificar o número de sílabas e segmentar as sílabas da palavra, uma vez que este conceito já tinha sido abordado com a educadora cooperante. Como se pode ver na figura n.º 18 houve crianças que sabiam identificar

na palavra escrita as diferentes sílabas. Depois de completar o quadro, com as personagens da história, propusemos, ainda, ao grupo de crianças, que encontrassem mais animais cujos nomes tivessem uma, duas, três e quatro sílabas.

Em síntese, o desenvolvimento da EEA descrita possibilitou o desenvolvimento integrado de vários domínios, nomeadamente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o da expressão plástica e da matemática e, as áreas do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social. Procurámos também, olhar para a criança como agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

4.2.2. “Fruto ou hortícola?”

A Experiência de Ensino-Aprendizagem intitulada como “Fruto ou hortícola?” tinha como intencionalidade educativa: desenvolver a consciência fonológica, nomeadamente a consciência fonémica; distinguir frutos de hortícolas; identificar fonemas iniciais idênticos em palavras diferentes; nomear palavras que comecem por o mesmo fonema; reconhecer letras nas diferentes formas (à máquina, manuscrita, maiúsculas e minúsculas), identificar que uma palavra é composta por várias letras e desenvolver o sentido de número.

Iniciámos a EEA, em grande grupo, com a observação de alguns frutos e hortícolas, de modo a perceber se as crianças conheciam os alimentos para depois se proceder à sua distinção como fruto ou hortícola. Começámos por proporcionar um diálogo de modo que todas as crianças se pronunciassem sobre os alimentos observados e se os consumiam com regularidade. Como mencionam Silva et al. (2016), dar oportunidade à criança de se expressar, é uma forma de desenvolver a linguagem oral e um objetivo da EPE, pelo que o educador deve criar ambientes propícios a esse desenvolvimento. Salienta-se a importância do papel do educador, não só em criar momentos de comunicação, mas também adequar o seu discurso e questionamento, para que o diálogo flua de forma natural. Ouvir cada criança, criar momentos de diálogo em grande grupo, fomentar esse diálogo, estimular a expressão oral, a comunicação e o desejo de comunicar, favorecem o desenvolvimento da expressão oral e a competência comunicativa. Durante o diálogo, houve a preocupação de dar voz a cada criança, questionando-as sobre o que poderíamos fazer com estes alimentos. Neste diálogo foram surgindo várias respostas, como se pode observar na nota de campo transcrita.

- *Podemos fazer uma sopa com a cenoura (Ana).*
- *Também podemos fazer uma salada de alface com cenoura. A minha mãe faz (Tiago).*
- *Ah. Já sei... fazemos uma salada de frutas (Constança).*
- *E uma salada para comermos ao almoço (Ana).*

- *Acho uma boa ideia. Podemos fazer então duas saladas, uma salada de frutas e outra salada para acompanhar à refeição (EE).*
- *E comemos as duas ao almoço (Carla).*
- *Temos de decidir os alimentos que vamos utilizar em cada salada. E formar grupos de trabalho. Quantos grupos formamos? (EE).*
- *Dois grupos. Um grupo faz a salada de frutas e o outro a salada de alface (Maria).*

(Nota de campo, 9 de janeiro de 2017)

Em grande grupo, à medida que a educadora estagiária mostrava cada alimento, as crianças identificavam-no como fruto ou hortícola, quando necessário recorriamos à roda dos alimentos, explorada anteriormente, pela educadora cooperante.

Após decidirmos o que fazer com os alimentos referidos, formamos dois grupos de trabalho para procedermos à confeção de duas saladas, distinguindo os frutos das hortícolas. Posteriormente, fizemos a contagem dos alimentos e formámos dois conjuntos (frutos/hortícolas), onde abordamos a noção de número e de conjunto. No entender de Silva et al. (2016) “as crianças discriminam quantidades desde muito cedo” (p. 76). Assim é importante que o educador, através de experiências diversificadas e de forma natural, explore com as crianças a noção de número. A este respeito importa ter em conta que “contar objectos implica o domínio de determinadas capacidades que (...), se vão desenvolvendo, experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 18). Quanto à noção de conjunto os mesmos autores referem que “agrupar os objectos pelo reconhecimento das suas propriedades mais comuns é algo que as crianças aprendem a fazer desde cedo” (idem, 2008, p. 63). A confeção das duas saladas foi realizada no refeitório. Cada grupo responsabilizou-se pela sua salada, lavou os alimentos, descascou-os, cortou-os e fez o empratamento.

Depois da confeção e do empratamento das duas saladas as crianças comeram as saladas feitas por elas ao almoço, como ilustra a figura n.º 21.



Figura 21 - Empratamento das duas saladas confeccionadas pelo grupo de crianças

Uma outra atividade que desenvolvemos, partindo dos nomes de alguns alimentos utilizados na confecção das saladas, foi a realização do jogo intitulado “O casamento das palavras”. O jogo consistia na identificação do fonema inicial de uma palavra. Cada criança tinha uma imagem com o respetivo nome. A criança tinha que encontrar o seu par que continha uma imagem cujo nome partilhava do mesmo fonema inicial (por exemplo: alface e anel; tomate e tartaruga), tal como se representa no exemplo da figura n.º 22.



Figura 22 - Realização do jogo “O casamento das palavras”

Esta atividade tinha como objetivo levar as crianças a descobrir que as palavras contêm fonemas e que existem diferentes fonemas. Como refere Adams et al. (2006) os primeiros jogos de identificação fonémica devem consistir na identificação de fonemas iniciais de uma palavra e só depois avançar para a identificação de fonemas mediais ou finais. Assim sendo devem realizar-se atividades que envolvam tarefas fonémicas, ou seja, tarefas que envolvam “processos de identificação, análise ou manipulação de fonemas” (Silva et al., 2016).

Como habitual, depois do momento em grande grupo, procedeu-se ao momento de pequeno grupo. Apresentámos ao grupo o jogo do STOP, tendo este como objetivo desenvolver a consciência fonémica. As categorias escolhidas foram animais, frutos e objetos. A educadora estagiária enumerava as letras do alfabeto. À vez, uma criança dizia Stop e imediatamente se revela ao grupo a letra em que parou. Em cada categoria cada criança desenhava animais, frutos e objetos que começavam com a letra referida. O primeiro a preencher todas as categorias dizia Stop, em voz alta, e os restantes paravam de desenhar, como se pode ver nos exemplos dos trabalhos apresentados na figura n.º 23.

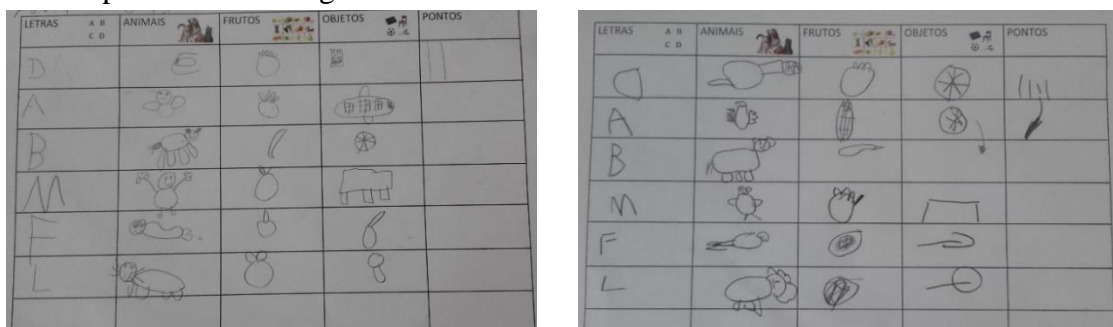


Figura 23 - Registo gráfico do jogo do STOP

No início o grupo manifestou algumas dificuldades, que foram superadas após a realização de vários exemplos. Como referem Silva et al. (2016)

esta competência vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise e supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos. Conhecendo esta evolução, os educadores poderão ir fazendo propostas que impliquem diferentes processos e níveis de análise, progressivamente mais exigentes, de modo a facilitar as aprendizagens (p. 64).

O objetivo desta atividade não era iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita de forma formal, mas sim ajudar a criança a compreender que as unidades do domínio oral podem ser transferidas para a escrita, para que mais tarde o processo de descodificação de letras e a categorização letra-som seja mais fácil para a criança. Corroborando esta ideia Adams et al. (2006) mencionam que “antes que possam ter qualquer compressão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos da fala” (p. 19). Sendo também referida nas Metas de aprendizagem, nomeadamente na Meta Final 20) “no final da EPE, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético).

Como meio de proporcionar atividades a todas as crianças, propusemos a outro grupo de trabalho que construíssem palavras, utilizando letras soltas (*vide* figura n.º 24) tendo por base a palavra escrita e a sua imagem num cartão, cujo trabalho final apresentamos na figura n.º 25.



Figura 24 – Exploração de letras para formar palavras

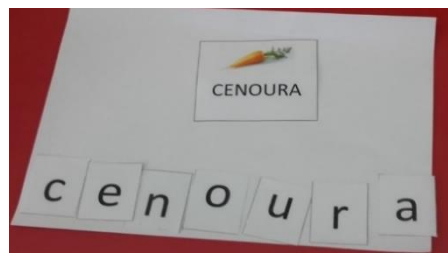


Figura 25 - Palavra escrita em minúsculas, à máquina

As letras soltas apresentavam-se na forma minúscula e a palavra escrita no cartão, com letras maiúsculas. Propusemos também às crianças que procurassem letras que estavam escritas em manuscrito (*vide* figura n.º 26).

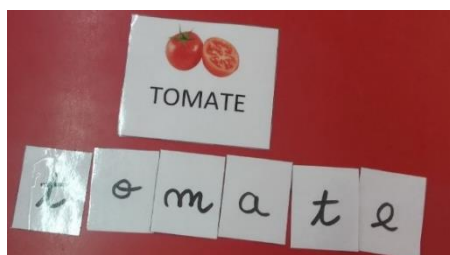


Figura 26 - Palavra escrita em minúsculas, em manuscrito

O jogo foi realizado várias vezes pelas crianças, trocando entre elas os cartões. O contato com diferentes tipos de formatos de escrita ajuda a criança a reconhecer diferentes formas de representar uma palavra (Silva et al., 2016). Com esta atividade pretendeu-se familiarizar a criança com o código escrito. O desenvolvimento desta competência deve ser estimulada em contexto de EPE sendo esta referida nas Metas de Aprendizagem, nomeadamente na Meta Final 25) “no final da educação pré-escolar, a criança identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas”. Durante o jogo, as crianças conseguiram identificar letras, como podemos verificar nesta nota de campo.

- *Esta é a letra T do nome do meu pai (João).*
- *E de tomate...tomate começa por T (Ana).*
- *Olha esta é a letra do teu nome... (André).*
- *Manga tem dois ás (Joana).*
- *Conhecem palavras que comecem com a letra a? (EE).*
- *Amor...amizade...amigo... (Carla).*
- *Árvore...anel... (Ana).*
- *Muito bem! (EE).*
- *Cenoura tem 7 letras (Ana).*
- *E manga quantas tem? (EE)*
- *5 (João).*
- *Qual é maior? (EE).*
- *Cenoura, porque tem 7 letras e manga só tem 5. 7 é maior que 5 (Ana).*

(Nota de campo, 11 de janeiro de 2017)

Em nosso entender, com a análise deste excerto é possível verificar que as crianças estavam envolvidas na atividade e que facilmente reconheceram algumas letras. De acordo com Mata (2008), “as crianças vão começando a diferenciar as letras e a aperceber-se das suas características particulares e das convecções a elas associadas” (p. 37).

O desenvolvimento da EEA relatada proporcionou ao grupo de crianças trabalhar de forma integrada várias áreas e domínios, nomeadamente a área do conhecimento do mundo, da formação pessoal e social, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática e da expressão plástica.

No que concerne à realização das atividades de consciência fonológica, consideramos que estas devem ser desenvolvidas em EPE. Através dos dados recolhidos, foi possível verificar que o grupo de crianças apresentava um bom nível de consciência fonológica. Importa referir, que a educadora cooperante estimulava de forma frequente e sistemática o desenvolvimento da consciência fonológica.

4.3. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para intervir o professor deve ter uma atitude reflexiva e investigativa na sua prática. Neste sentido, antes de desenvolver a nossa prática procurámos, através de um período de observação/cooperação, conhecer o grupo de crianças e o método de ensino para adequar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem.

Após esta reflexão sobre a prática, surgiu a necessidade de planificar de forma integrada. Neste processo de planificação atendemos aos documentos oficiais, nomeadamente ao Programa de 1.º CEB e às Metas de Aprendizagem. Estes documentos foram fundamentais na medida que nos permitiram planificar e organizar as Experiências de Ensino-Aprendizagem que pretendíamos levar a efeito.

Durante o período de observação/cooperação deparamo-nos com o uso regular do manual escolar. Após uma breve investigação sobre este recurso constatamos que este é um recurso eleito por professores do sistema educativo, tornando o seu uso como obrigatório. A este propósito Magalhães (2006) refere que “o manual escolar tornou-se o meio pedagógico central” (p. 13). Tomando uma atitude reflexiva perante o uso do manual escolar, desenvolvemos a nossa prática procurando diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem e os recursos didáticos.

De seguida, serão descritas três EEA desenvolvidas em contexto de 1.º CEB. A escolha destas EEA deveu-se ao facto de melhor evidenciarem o trabalho desenvolvido no âmbito da consciência fonológica no decorrer da prática educativa, em contexto de 1.º CEB. Neste sentido, iremos descrever, analisar e fundamentar as seguintes EEA: “O girassol que segue o sol”; “A palavra e a letra trocada” e “O habitante do País da chuva”.

4.3.1. “O girassol que segue o sol”

Esta Experiência de Ensino-Aprendizagem iniciou-se com um diálogo sobre experiências vivenciadas. Este momento, marcado como habitual no início da semana, permitia às crianças partilhar vivências, contar as novidades do fim de semana, entre outros assuntos. Em toda a PES procurámos criar momentos de partilha. A nosso ver, este tipo de contacto permite à criança criar laços de afetividade com os outros, pois como referem Amado e Ferreira (2013) “estas histórias de vida são fundamentais para o conhecimento da construção de identidades na interação com o mundo social em que crianças e jovens crescem” (p. 181).

Após esta partilha, orientámos a ação educativa para um novo conteúdo de português – “dígrafo ss”. Optámos por iniciar a aula com a apresentação de um girassol em papel,

solicitando às crianças que falassem acerca do que observavam, direcionando o diálogo para as características (forma, cor, utilidade) do girassol. As crianças identificaram o nome da planta. No entanto sabiam pouco sobre as suas características, como se pode ver na nota de campo transcrita.

- *É um girassol (Filipa).*
- *Alguém sabe descrever esta planta? (PE)*
- *É amarela, verde e castanha (Pedro).*
- *Sim, podemos encontrar três cores no girassol. E a sua forma? É alto, baixo... (PE)*
- *É alto (Catarina).*
- *E sabem o que o girassol nos dá? (PE).*
- Silêncio...*
- *É um alimento que utilizamos para fritar as batatas fritas, por exemplo (PE).*
- *Óleo? (Catarina).*
- *E sabem como se chama a sua semente? (PE)*
- *Não (todos).*
- *Pipa (PE).*

(nota de campo – 27 de março de 2017)

Com a leitura da nota de campo é possível verificar que as crianças desconheciam a utilidade do girassol. Como forma de dar a conhecer a semente entregámos pipas ao grupo. Durante a exploração da sua semente as crianças observaram a sua forma e provaram, pois a maioria das crianças não conhecia o fruto. De seguida escrevemos a palavra girassol no quadro branco (*vide* figura n.º 27), questionando as crianças sobre a palavra observada. De imediato um aluno (Tiago) disse: *em girassol encontramos duas palavras, gira e sol.*



Figura 27 - Identificação de palavras em girassol

Posteriormente, pedimos às crianças que prestassem atenção para o caso da dupla consoante “ss”, aqui surgiram os seguintes comentários: (Pedro): *é como os dois r.* (José): *pois, se tivesse só um s lia-se z.* É possível verificar que o Pedro e José já estavam familiarizados com esta regra.

Para dar a conhecer outras palavras com o padrão em estudo e também para conhecer mais sobre a planta observada apresentámos o poema “O Girassol” adaptado de Vinicius de

Moraes (*vide* anexo n.º IV). Lemos o poema, em voz alta e, de seguida, fez-se a leitura individualizada pelas crianças. Sim-Sim (2007) refere que a “leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliterações e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (p. 57).

Terminada a leitura e a exploração do poema, solicitámos às crianças que identificassem palavras na poesia que caracterizassem o girassol, escrevendo-as nas suas pétalas, como se verifica na figura n.º 28.



Figura 28 - Registo de palavras características do girassol

Após todas as crianças terem escrito uma palavra, propusemos que fizessem a divisão silábica da palavra girassol, escrevendo-a nas suas folhas. De seguida, explorámos as palavras que continham o dígrafo consonante “ss”, solicitando às crianças que retirassem do texto palavras que continham o padrão em estudo. Aproveitámos também para relembrar o conteúdo rimas, em que as crianças identificavam palavras que rimassem ao longo do poema, inclusive rimas com a palavra girassol. Como forma de rever o fonema [s] pedimos às crianças que mencionassem palavras com o mesmo. Terminada a exploração do poema sugerimos às crianças que produzissem um texto relacionado com o girassol. A produção do mesmo foi realizada em grande grupo, com orientação da professora estagiária, uma vez que estas ainda estavam na fase de aprendizagem da leitura e da escrita. A nosso entender, a escrita é uma prática fundamental a ser desenvolvida desde cedo. A produção textual surge hoje como uma ferramenta essencial não só na escola, mas também no meio social. Assim, concordando com Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos e Pinto (2009) ao referirem que a produção de textos “neste ciclo de ensino, assume particular relevância a constituição de um corpus textual que contemple textos escritos” (p. 61). Desta atividade surgiu um texto bastante criativo que demonstra a capacidade imaginativa das crianças. Considerámos importante dar liberdade à criança na produção textual, pois a escrita criativa, para além de permitir o desenvolvimento das capacidades linguísticas, permite ainda o desenvolvimento pessoal. Desta forma, a criança

é capaz de reunir ferramentas para desenvolver e criar o gosto pela escrita, sendo este um dos meios mais eficazes para escrever com prazer, evitando o receio de expressar ideias. No final da produção do texto, as crianças ilustraram o mesmo, como se pode verificar na figura n.º 29.

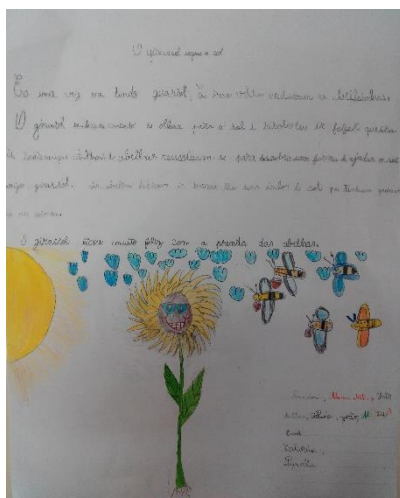


Figura 29 - Registo e ilustração do texto

Ainda articulando a área do português com a área do estudo do meio, orientámos a ação educativa para a introdução de um novo conteúdo – constituintes de uma planta. Concordando com Pombo, Guimarães, Henrique e Levy (1993) quando referem que “é necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras e, com base numa discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada disciplina, tentar articulá-las, encontrar um espaço plural, mas comum” (p. 26). Desta forma, pedimos às crianças que falassem sobre a planta “girassol”. Seguidamente apresentámos palavras com os vários constituintes de uma planta (raiz, caule, folhas e flor) e, solicitámos a quatro crianças, aleatoriamente, que fizessem a respetiva legenda (*vide* figura n.º 30).



Figura 30 - Legenda dos constituintes de uma planta

Dialogámos sobre as funções dos vários constituintes da planta girassol. Cada criança desenhou-o no caderno diário e fez a respetiva ilustração.

Posteriormente visualizámos uma imagem de um campo de girassóis, solicitando às crianças para observarem a orientação dos girassóis, verificando umas das características enunciadas anteriormente. Em grande grupo, as crianças enumeraram o número de girassóis. De seguida propusemos-lhes que inventassem uma situação problemática, cujo resultado teria que corresponder ao número de girassóis contados.

Após a elaboração da situação problemática, em trabalho de grupo, distribuámos a cada grupo uma ficha de trabalho. Esta consistia na elaboração de uma nova situação problemática relacionada com os objetos que observavam na mesma, cujo resultado tinha que corresponder ao número total de objetos. No final, cada grupo de trabalho leu em voz alta, para os restantes colegas, a situação problemática elaborada, solicitando a um elemento de outro grupo que a resolvesse no quadro. Concordando com Boavida (2008) aprender matemática “através da resolução de problemas proporciona uma visão desta disciplina favorável ao estabelecimento de ligações dentro da própria Matemática, com outras áreas do currículo e com o dia a dia dos alunos, permitindo-lhes aprender como utilizar e aplicar a Matemática fora da escola” (p. 15). Este tipo de atividade permitiu consolidar várias noções matemáticas e sobretudo motivar o grupo de crianças. Corroborando com Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, Menezes, Martins e Oliveira (2007) quando referem que “a resolução de problemas é uma atividade privilegiada para os alunos consolidarem, ampliarem e aprofundarem o seu conhecimento matemático” (p. 6).

A partir dos problemas elaborados por cada grupo gerou-se uma dinâmica bastante interessante, sendo notório o entusiasmo que manifestaram tanto na produção da situação problemática, como na apresentação e na sua resolução. Durante a apresentação do problema, os autores sentiram-se orgulhosos pelo facto de os colegas se disponibilizarem para o resolver. Sendo esta uma dinâmica pouco frequente no dia-a-dia desta turma, salientamos a ideia de Maia (2002) quando refere que o professor deve investir numa prática pedagógica que promova o desenvolvimento do pensamento matemático sendo necessário criar oportunidades de discussão, partilha e trabalho de grupo. É fundamental investir no modo como desenvolvemos a ação educativa sendo que é nos primeiros anos de escolaridade que a criança cria conceções acerca da matemática. Estas ações irão influenciar a sua relação com a matemática. Para tal, cabe aos professores, encontrar e diversificar as melhores atividades que incentivem os alunos na resolução de tarefas matemáticas. Esta revela-se fundamental, assim o modo como os conteúdos são trabalhados e aprendidos desempenham um papel na aprendizagem dos alunos.

curiosidade em ouvir as frases produzidas por cada uma, pois ao terem sido da sua autoria motivou a leitura das mesmas.

De seguida, pedimos às crianças que observassem as palavras registadas, questionando-as sobre as suas características, dando ênfase às palavras que continham o grafema “s” com o fonema [z]. Lemos em voz alta, novamente as palavras com o fonema supracitado, reforçando o som [z] para facilitar a sua compressão. Propusemos, ainda, às crianças que mencionassem mais palavras que conhecessem contendo esta propriedade. Terminamos relembando os padrões ortográficos ça, ço, çu, ce, e ci e o caso da dupla consoante “s”, abordados anteriormente. Esta abordagem foi feita em diálogo com as crianças, apresentando casos práticos e exemplos que sintetizamos no quadro que apresentamos na figura n.º 33.

O anel pela mão-me uma meçada.

ça-ço-çu	ce-ci	s	s = z	ss
taça boço açúcar	ceja melancia	salão zapado gato	Comida meia Arroz Arroz meia meia	passo passo

- canisola
- cereja
- mesa
- icheira
- sabão
- visita
- pássaro
- taça
- sapato
- rosa

Figura 33 - Registo das palavras agrupadas com os padrões em estudo

No seguimento desta atividade, ainda na área do português, realizámos outra atividade com o objetivo de desenvolver a consciência da palavra. Assim entregámos a cada criança uma ficha de registo dividida em retângulos (*vide* anexo n.º V). Começámos por explicar que iam ouvir frases. Após essa audição tinham que pintar tantos retângulos quanto o número de palavras que ouviram na frase. As crianças mostraram-se entusiasmadas com a atividade. Concluíram a mesma escrevendo a frase que acabaram de ouvir e que correspondiam ao número de palavras que pintaram nos retângulos. As crianças autocorrigiram as suas frases no quadro interativo. Esta correção fomentou o diálogo e reflexão sobre a escrita destas frases.

No que se refere à consciência da palavra, esta muitas vezes já está desenvolvida aquando da entrada no 1.º CEB. Contudo, como salienta Nascimento e Knobel (2009), nunca é demais lembrar esse mesmo conteúdo. A realização desta atividade foi também uma forma de compreender a aquisição desta competência, avaliando o nível em que se encontra cada criança.

Tendo em conta que as frases apresentadas são parte integrante de uma pequena história, solicitámos às crianças que imaginassem o local onde esta ação se desenrola (campo), orientando o diálogo para a identificação – cores, sons e cheiros da natureza. Após refletirmos sobre as características mencionadas, convidámos as crianças a fechar os olhos e a ouvir diferentes sons (vento, trovão, chuva, pássaros, grilos, carros, avião, buzinas de carros, entre outros). Depois da audição de todos os sons, solicitámos às crianças que os mencionassem, por ordem. Não sendo uma tarefa fácil, colocamos novamente os sons para a sua identificação, classificando-os como sons agradáveis e sons desagradáveis.

Ainda, na área do estudo do meio, realizámos uma atividade de expressão plástica. Primeiramente, cada criança, escolheu uma cor, característica de um elemento natural. Assim, distribuímos uma folha A5, a cada criança. Esta tinha que colorir toda a folha com a cor escolhida, cobrindo-a, de seguida, com tinta da china. Após a tinta secar, cada criança com um prego desenhou o elemento da natureza que escolheu. No final da atividade pudemos verificar (*vide* figura n.º 34) que havia desenhos muito originais.



Figura 34 - Desenhos elaborados pelas crianças

Esta atividade permitiu às crianças despertarem o gosto pela expressão plástica e, ainda “desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (ME, 2004, p. 95).

Terminando a identificação dos sons e cores, orientámos a atividade para os cheiros da natureza, apresentando várias plantas. Cada criança explorou, através do tato e do olfato, as diferentes plantas, nomeando as suas diferenças.

Articulando a área do estudo do meio com a área da matemática, questionámos a turma como poderíamos agrupar as plantas observadas. Cada criança expôs as suas ideias e concluímos que podíamos agrupá-las quanto à sua cor, forma e tamanho. Após agrupar as plantas segundo as categorias escolhidas solicitámos às crianças que fizessem a contagem oral do número de plantas, em grande grupo. Após a contagem das sessenta plantas, propusemos a

uma criança que viesse ao quadro fazer a decomposição do número sessenta, seguindo as várias representações do número. Depois de decompor e de apresentar as várias representações do número, questionámos a turma: *se adicionar mais uma planta, com quantas plantas ficamos? E se acrescentarmos mais duas plantas? E três?* Esta contagem foi feita até ao número setenta - conteúdo novo a abordar. A representação e a decomposição dos vários números realizaram-se no quadro branco pelas crianças. As restantes registaram no caderno diário.

No final, propusemos à turma a realização de um jogo. Escolhemos como estratégia o jogo para consolidar o conteúdo lecionado e também porque este tipo de atividade “alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica. (...) A prática de jogos, (...) contribui de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social” (M.E, 2004, p. 68). O jogo consistia no lançamento de um dado, cada face continha um número. Escolhemos, aleatoriamente duas crianças, uma tinha o papel de lançar o dado e a outra tinha que registar no quadro branco os números que iam saindo. Os restantes colegas tinham de calcular o total dos números que saíam. O jogo terminava quando se atingia o número selecionado.

No decorrer desta EEA procurámos diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar bons momentos de trabalho. Verificámos que o grupo de crianças revelou interesse na realização das atividades.

4.3.3. “O habitante do País da chuva”

Como habitual, iniciámos a aula com a partilha de vivências. As crianças falaram do que fizeram durante o fim de semana e do que mais gostaram de fazer. Concordando com Sim-Sim et al. (2008) quando refere que “as crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela” (p. 27).

De seguida orientámos a ação educativa para um novo conteúdo de português – “dígrafo ch”. Apresentámos no quadro branco três palavras (bolacha, mancha e cadeira) para as crianças descobrirem a relação entre elas. De imediato um aluno (Pedro) respondeu ao que pretendíamos: - *bolacha e mancha rimam. Ah! Vamos dar o ch.* Professora Estagiária: - *muito bem Pedro! Alguém consegue descobrir mais palavras que rimem com bolacha?* As palavras foram várias como se pode observar na figura n.º 35.

ler, despertando interesse e curiosidade para o texto lido. Outro aspeto de salientar é o facto da leitura expressiva pelo adulto, como referem Reis et al. (2009),

as crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer (...) ler (p. 63).

Após a leitura da história, solicitámos às crianças que fizessem o seu reconto, questionando-as sobre o seu conteúdo, diálogo que apresentamos na seguinte nota de campo.

- *Do que nos falava o texto? (PE)*
- *Falava-nos de um país (Pedro).*
- *E como era esse país? (PE)*
- *Era um país em que chovia muito (Andreia).*
- *E o que aconteceu?(PE)*
- *Começou a chamar-se “País da chuva” porque não parava de chover (Catarina).*
- *E os habitantes estavam contentes? (PE)*
- *Não, estavam fartos de todo o tipo de chuva e de saírem de casa sempre de galochas e guarda-chuva (Tiago).*

(nota de campo – 23 de maio de 2017)

Concordamos com Balça (2007) quando refere que os diálogos após a leitura de uma história permitem

à criança reflectir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, actualizando as suas referências intertextuais, possibilitam o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor activo de significados textuais, potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo (p. 134).

De seguida pedimos às crianças que identificassem palavras com o som [ch]. A sua identificação foi fácil, pois, sem dificuldades, conseguiram reconhecer todas as palavras que continham o som [ch]. Posteriormente, apresentámos a história em formato escrito, solicitando às crianças que, em grande grupo, fizessem a leitura da mesma, em voz alta. Durante a leitura foram retiradas e acrescentadas algumas palavras do texto. O propósito desta estratégia de leitura, incidiu em mostrar às crianças que podemos retirar palavras do texto, mantendo o seu sentido inicial. No entanto, em grande grupo, conseguimos compreender que é necessário perceber que existem palavras que não se podem retirar, pois o sentido do texto tem de se

manter. Este tipo de jogo, a nosso entender, ajuda a criança a perceber algumas regras de construção textual.

No final, as crianças demonstraram interesse em recontar a história com o auxílio do guarda-chuva, deste modo realizámos uma atividade de expressão dramática.

Para rever os conteúdos na área do português, apresentámos uma carta de um habitante do país da chuva (robot). Este viajou até ao nosso país. Como a viagem foi muito longa, perdeu a memória, inclusive a sua forma de falar. Deste modo, questionámos as crianças como poderíamos ajudar o robot a recuperar a sua forma de falar. Após a discussão entre todos, as crianças sugeriram ler as palavras da carta que o robot trouxe consigo, de forma silabada. Posteriormente apresentámos o habitante do país da chuva (robot) e solicitámos às crianças que entrassem, dentro dele (*vide* figura n.º 38), lendo as palavras que o robot escreveu, dividindo-as em sílabas. Todas as crianças realizaram a atividade lendo uma palavra e dividindo-a em sílabas. No final da leitura das palavras, cada criança escreveu numa folha de registo (*vide* anexo n.º VI) a palavra e a respetiva divisão silábica.



Figura 38 - Realização da atividade

Durante a leitura das palavras, explorámos as mesmas tendo em conta a capacidade de manipular e dividir as palavras em sílabas, bem como a capacidade de identificar e manipular os fonemas que as compõem. De seguida, solicitamos às crianças que escolhessem duas palavras ditas pelo robot. Através destas, as crianças tinham que formar uma nova palavra, utilizando sílabas ou fonemas isolados de ambas as palavras. No final, as crianças inventaram rimas com a palavra formada. Este tipo de atividade permitiu analisar a capacidade das crianças no que diz respeito à formação de palavras e identificação de rimas.

Para articular a área do português com a área do estudo do meio, questionámos as crianças sobre o estado de tempo do país da chuva, direcionando o diálogo para os diferentes estados de tempo e respetivas estações do ano. Após a sua identificação, solicitámos às crianças

que caracterizassem as quatro estações do ano referindo as suas características. Durante o diálogo procurámos dar voz a todas as crianças com o objetivo de estimular a expressão oral.

Depois de auscultarmos todas as crianças sobre os conteúdos em estudo, solicitámos-lhes que produzissem um texto sobre a estação do ano preferida. Depois de produzidos os textos, cada criança, apresentou-os aos colegas. Segundo Oliveira-Formosinho e Costa (2011) é fundamental “consentir a fala de cada criança, dando-lhe atenção, documentando-a é convidar todas a ouvirem-se e a ouvir os outros” (p. 87).

Como forma de sintetizar os conteúdos abordados, entregámos fotocópias com as respetivas estações do ano. As crianças pintaram as mesmas, recortaram e colaram no caderno diário. De seguida, apresentámos frases que correspondiam a cada estação do ano. As crianças selecionaram a frase que mais se adequava.

Partindo dos diferentes estados de tempo, apresentámos às crianças uma situação problemática que envolvia o número de dias que choveu no nosso país, no ano de 2016. A solução tinha como resultado o número noventa, esta estratégia tinha como objetivo apresentar o número referido, realizando a contagem até ao número cem.

De seguida, as crianças fizeram a decomposição do número noventa até ao cem, registando no quadro branco, à vez. As restantes crianças registaram no caderno diário. Durante o registo dos números, utilizámos o ábaco para representar as unidades, as dezenas e para introduzirmos a noção de centena. Realçámos a importância do uso de materiais manipuláveis para promover a motivação das crianças e para facilitar uma melhor compreensão dos conceitos a serem abordados.

Recorremos ainda à apresentação de um cartaz onde apresentávamos esquematicamente a composição e decomposição do número das unidades até à centena. Prosseguimos com a realização de um trabalho de grupo em que as crianças tinham que encontrar regularidades dos números apresentados e registá-los na ficha que previamente lhes distribuámos. No final, cada grupo apresentou à turma as regularidades que descobriu. O principal objetivo desta atividade centrou-se na criança como exploradora no seu processo de ensino-aprendizagem. É necessário deixar a criança descobrir a realidade, é assim que ela vai evoluindo (Marques, 1985).

Em síntese, as EEA desenvolvidas procuraram abordar de forma holística todas as áreas do saber. A ligação entre todas as áreas, a nosso entender, é fundamental para que as crianças não as observem como áreas compartimentadas. Importa acrescentar que a criança desempenha um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. No que concerne às diferentes áreas curriculares, consideramos que a área do português, pela sua transversalidade, permitiu desenvolver diferentes competências, estando presente em todas as áreas do saber. No decorrer

de toda a ação educativa, privilegiámos atividades que permitiam desenvolver a consciência fonológica, sendo o foco desta investigação, mas também por ser uma das preocupações do Programa Nacional de Português do Ensino Básico o treino desta competência. O desenvolvimento da consciência fonológica, quer na EPE, quer no 1.º CEB deve ser uma preocupação do educador/professor.

Tendo em conta esta inquietação procurámos recolher dados em contexto educativo que nos elucidasse e mostrasse essa preocupação.

5. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Neste ponto apresentamos os resultados obtidos e a respetiva análise descritiva e interpretativa, relativamente aos três contextos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

Foram diversos os instrumentos de recolha de dados a que recorremos mas, por opção metodológica, analisamos de uma forma mais pormenorizada os dados recolhidos através de grelhas de registo de observação. Assim sendo, selecionamos algumas das grelhas de registo de observação cujos dados, na nossa opinião, evidenciam o trabalho desenvolvido no âmbito da temática em estudo, o desenvolvimento da consciência fonológica, em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pelo explicitado, começamos por apresentar os dados recolhidos em contexto de Creche, seguidamente os dados obtidos em Educação Pré-Escolar e, por último, os dados registados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

5.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados relativos ao contexto de Creche

Relativamente ao contexto de Creche e, atendendo à faixa etária das crianças (dois anos de idade), procurámos desenvolver atividades de perceção/discriminação auditiva, envolvendo atividades de deteção do som, discriminação, localização e reconhecimento.

Assim, neste ponto, apresentamos os dados registados no decorrer da EEA intitulada “Ouvindo sons”. Deste modo, evidenciamos a análise dos dados recolhidos durante o jogo “À descoberta dos sons”. Importa referir que só foram observadas oito crianças tendo em conta que este decorreu em pequeno grupo, em que as restantes crianças encontravam-se nas diversas áreas da sala. Assim, apresentamos os dados recolhidos e que registamos na tabela n.º 2.

Tabela 2 - Discriminação auditiva (grelha de observação capacidade de reconhecer sons do seu quotidiano)

Nome da criança	Som da porta	Som da campainha	Som da chuva	Som de pássaros	Som da vaca	Som do burro	Som do galo
Ana	2	0	0	2	2	2	2
Filipa	2	2	0	2	2	2	2
Fátima	2	2	0	2	2	2	2
João	2	2	0	2	2	2	2
Luís	2	2	0	2	2	2	2
Luz	2	0	0	2	2	2	2
Maria	2	2	0	2	2	2	2
Nuno	2	2	0	2	2	2	2

Legenda: 0 – não consegue; 1 – consegue com ajuda; 2 – consegue sem ajuda

Pelos registos efetuados podemos constatar que, de um modo geral, todas as crianças conseguiram identificar os sons, à exceção do som da chuva, em que nenhuma conseguiu identificá-lo. Relativamente ao som da campainha, apenas duas crianças não o conseguiram identificar. Pensamos que este facto pode ser resultado da falta de “contacto” com estes sons. No caso do som da chuva este é um som que acaba por não ser tão perceptível como os restantes.

Este tipo de atividade possibilitou ao grupo de crianças explorar a sua capacidade de escuta, para mais tarde introduzir atividades “que exigem que elas prestem atenção à fala, como seguir instruções orais” (Adams et al., 2006, p. 35). O mesmo autor refere ainda que nos jogos de escuta

pode-se pedir que escutem muitos sons do cotidiano, tais como o barulho do vento, o zumbido de um ar-condicionado e o bater de uma porta. De olhos fechados as crianças devem identificar os sons, lembrar-se de sua ordem e descobrir de onde vêm. Tendo sido estabelecida a natureza do jogo, as crianças recebem atividades semelhantes com linguagem significativa em lugar de sons do ambiente (p. 37).

A discriminação auditiva envolve receção e interpretação de estímulos. A criança necessita de detetar o som, discriminar, localizar e reconhecer. Focando a discriminação auditiva e a consciência fonológica como importantes nas aprendizagens de diferentes competências, procuramos justificar as vantagens deste desenvolvimento que apontam para o aperfeiçoamento na aprendizagem da leitura e da escrita. Como refere Adams et al. (2006) “a consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler” (p. 23). A este propósito Costa, Costa e Veiga (2009) referem que “ponderando que, tanto a audição e a fonologia, estão inter-ligadas, então, devemos avaliar tais competências, no caso as discriminações auditivas e fonológicas, desde cedo, principalmente, em idades que o seu desenvolvimento se realiza” (p. 2), factos que validam que este tipo de atividades são uma forma de iniciar o desenvolvimento destas competências e mais tarde permitir introduzir atividades mais complexas relacionadas com os sons do oral.

No ponto que se segue apresentamos os dados recolhidos em contexto de Educação Pré-Escolar.

5.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados relativos ao contexto de Educação Pré-Escolar

Neste ponto far-se-á a análise e interpretação dos dados relativos ao contexto de Educação Pré-Escolar, relacionados com o objeto de estudo, o desenvolvimento da consciência

fonológica. Importa salientar que as atividades proporcionadas aos três níveis educativos têm como ponto de partida o mesmo objetivo (desenvolvimento da consciência fonológica). Contudo apresentam graus de complexidade diferentes, atendendo à faixa etária de cada grupo de crianças.

As EEA descritas foram planeadas de acordo com seus interesses, procurando sempre proporcionar atividades estimulantes e significativas. Como já referido, o grupo de crianças (EPE) era constituído por vinte e seis crianças com cinco anos de idade.

Deste modo, passaremos à análise e interpretação dos dados obtidos em contexto de EPE. Os dados foram registados em grelhas de registo de observação e, a sua análise será feita segundo as categorias emergentes no decorrer da ação educativa. Os registos centram-se em dois níveis de consciência fonológica (consciência silábica e consciência fonémica). Durante a sua análise procuraremos fundamentar os dados, sempre que se possível, com o quadro teórico.

Relativamente à categoria *consciência silábica*, observada na EEA já descrita, “O Grufalão”, cujos dados registamos na grelha de registo de observação (*vide* anexo n.º VII) pretendíamos observar a capacidade do grupo de crianças em identificar e produzir rimas. Para tal, solicitámos às crianças que identificassem rimas com a palavra *Grufalão* (*vide* gráfico n.º 1).

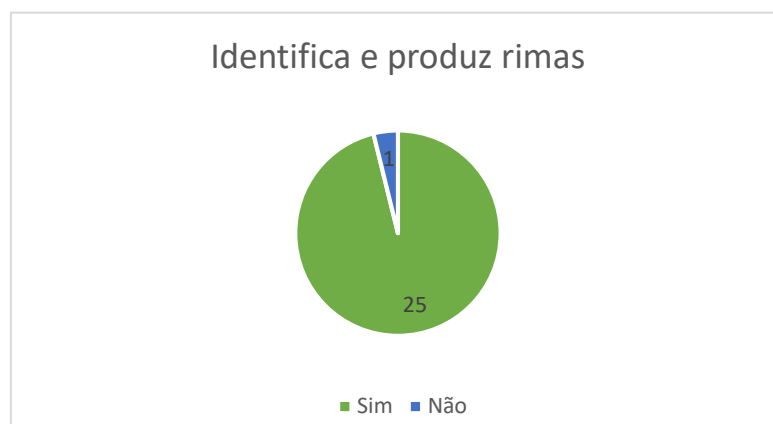


Gráfico 1 - Consciência silábica (capacidade de identificar e produzir rimas)

Relativamente à categoria *consciência silábica*, nomeadamente na *capacidade de identificar e produzir rimas*, o grupo de crianças não manifestou qualquer dificuldade. Como se pode observar na tabela (*vide* anexo n.º VII) todas as crianças conseguiram identificar rimas com a palavra *Grufalão*, à exceção de uma criança, por motivos já referidos na caracterização do presente grupo (criança sinalizada com Necessidades Educativas Especiais). Esta constatação pode levar-nos à conclusão de que as crianças têm esta competência desenvolvida e verificar que este grupo corresponde ao nível de consciência fonológico para a sua idade, pois como refere Sim-Sim (1998) por volta dos três anos e meio de idade a criança já consegue

identificar rimas e aliteraões. A partir dos quatro anos de idade a criança já é capaz de resolver tarefas de consciência fonológica que envolvam os quatro tipos de consciência fonológica (por exemplo, é capaz de produzir rimas, segmentar palavras com duas sílabas, identificar palavras monossílabas e identificar o fonema inicial do seu nome).

No decorrer da atividade foi possível observar o entusiasmo e motivação das crianças. É de salientar que as crianças não se limitaram aquele curto espaço de tempo na identificação de rimas, durante o dia continuaram a identificar rimas.

No que respeita à atividade de divisão silábica, nomeadamente à categoria *consciência silábica*, prosseguimos com o texto da história, sendo solicitado ao grupo de crianças que à medida que a educadora estagiária ia pronunciando palavras do mesmo, as crianças soletravam a divisão silábica e contavam o número de sílabas.

Com esta atividade, pretendíamos observar a capacidade das crianças em *identificar o número de sílabas em palavras* e a capacidade de *segmentar sílabas em palavras*. Assim, apresentamos os dados registados na tabela (*vide* anexo n.º VIII) e no gráfico n.º 2, durante a atividade.

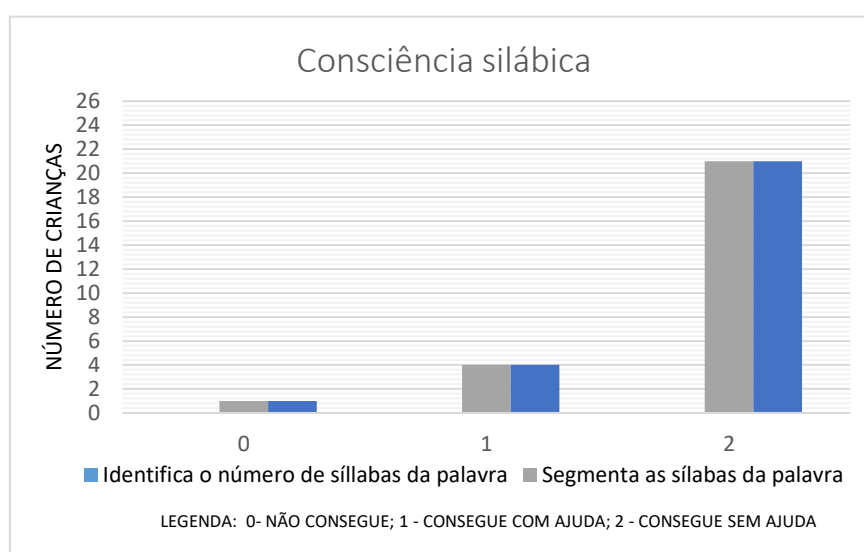


Gráfico 2 - Consciência silábica (capacidade de identificar o número de sílabas e segmentar as sílabas da palavra)

Como se pode verificar na tabela (*vide* anexo n.º VIII) e no gráfico n.º 2, 4/26 crianças necessitaram de ajuda na tarefa de divisão silábica e, mais uma vez, apenas uma não conseguiu, pelos motivos já referidos anteriormente. Relativamente a estas cinco crianças para que estas pudessem progredir, acompanhando o grupo, foi necessário diversificar exemplos e recorrer a uma ação pedagógica mais personalizada e individualizada. Ao observarmos estas crianças com mais atenção detetamos dificuldades nas palavras monossilábicas, no caso da palavra cão. A criança dividiu a palavra da seguinte forma: cã-ão. Observamos, ainda, dificuldades nas

palavras com ditongos, por exemplo na palavra papagaio, a criança separou as vogais fazendo a divisão da seguinte forma: pa-pa-ga-i-o. Por último, registámos dificuldades nas palavras com encontros consonânticos, em que se verificava a omissão de uma sílaba e um acrescento de uma sílaba, como foi o caso das palavras tigre e tartaruga. Na palavra “tigre”, a criança segmentou a palavra da seguinte maneira: ti-gre-e, e na palavra “tartaruga” houve a omissão de uma sílaba: ta-ru-ga. As crianças manifestaram dificuldades em palavras que envolvessem estas características. No entanto, após alguns exemplos, com outras palavras que não apresentassem estas características, verificámos que havia alguma dificuldade nas tarefas de consciência silábica, pelo facto de não pronunciarem as palavras de forma correta.

Após várias atividades que se direcionaram para a consolidação deste conteúdo, de uma forma geral, o grupo de crianças passou a apresentar um bom nível de consciência silábica, como se pode verificar, a maioria das crianças conseguiu identificar o número de sílabas. Como referem Sim-Sim et al. (2008) que “as crianças de idade pré-escolar conseguem apresentar um relativo sucesso em tarefas silábicas” (p. 50).

Após a identificação e segmentação do número de sílabas do nome de cada animal referido, solicitámos às crianças que identificassem na palavra escrita cada sílaba. Com esta atividade pretendíamos observar se as crianças conseguiam fazer a correspondência entre fonemas e grafemas.

Deste modo, apresentamos os dados registados na tabela (*vide* anexo n.º IX) e no gráfico n.º 3, referentes à categoria *reconhecimento e escrita de palavras*.

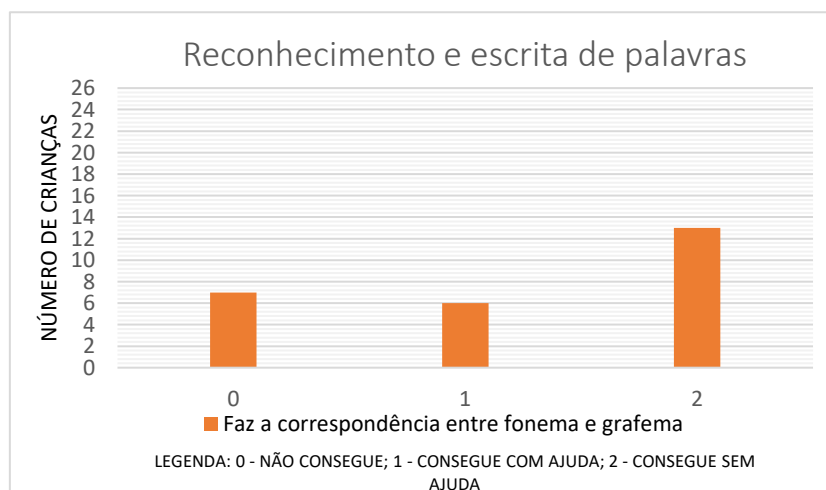


Gráfico 3 - Reconhecimento e escrita de palavras (correspondência entre fonema e grafema)

Prosseguimos com a atividade, distribuindo a cada criança cartões com o nome do animal que esta tinha referido na atividade anterior. Cada criança tinha que dividir, cortando, a palavra de acordo com o seu número de sílabas. Podemos referir que, nesta atividade, houve

uma maior dificuldade, comparando com os dados recolhidos na tabela (*vide* anexo n.º IX). Contudo e, atendendo ao tipo de tarefa, 13/21 das crianças conseguiram identificar na palavra escrita, onde começava e terminava cada sílaba da palavra. Observámos uma criança que na sua identificação pronunciava o último fonema de cada sílaba e procurava na palavra escrita o grafema correspondente. Esta associação, como refere Lopes (2006), entre fonema e grafema, ou seja, “a relação entre sons e letras não é de forma alguma intuitiva. De resto, o fonema é uma entidade abstrata, e de difícil acesso e compreensão” (p. 57). Este tipo de observação permite compreender que as crianças já apresentavam bastantes competências fonológicas desenvolvidas. Observámos, também, que algumas crianças, quando separavam a palavra escrita, tentavam dividi-la, igualando o número de letras.

Relativamente aos dados recolhidos na EEA intitulada “Fruto ou hortícola?”, na atividade de consciência fonémica a criança tinha que encontrar o seu par através do fonema inicial da palavra, os dados recolhidos apresentam-se na tabela (*vide* anexo n.º X) e no gráfico n.º 4.

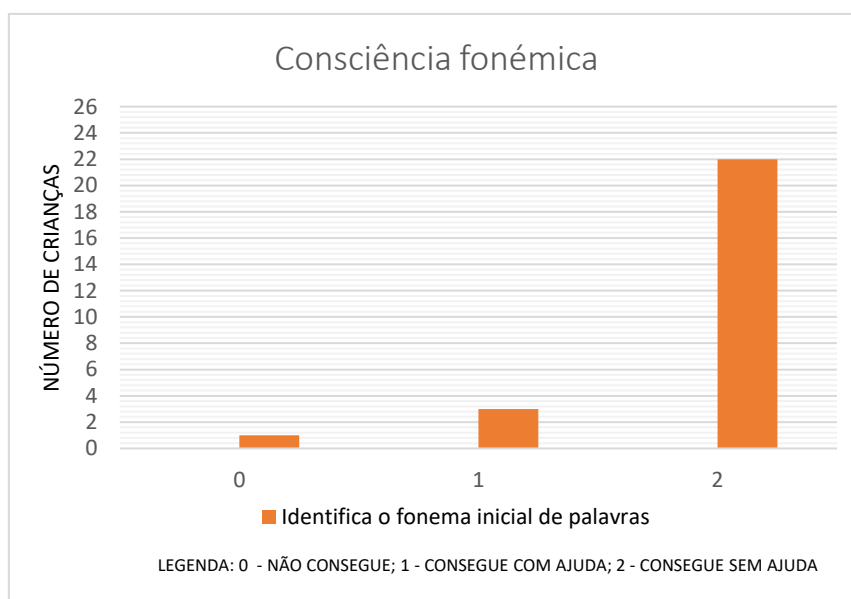


Gráfico 4 - Consciência fonémica (capacidade de identificar o fonema inicial de palavras)

Ao analisarmos a tabela (*vide* anexo n.º X) e o gráfico n.º 4, verificámos que o grupo, de um modo geral, não sentiu dificuldades pois apenas três crianças necessitaram de ajuda. Inicialmente, foi distribuído a cada criança um cartão que continha a palavra escrita e a imagem correspondente. De seguida solicitámos às crianças que pronunciassem, em voz alta, o nome do fruto ou objeto que possuíam. Importa referir que, durante a apresentação das palavras, houve crianças que de imediato identificaram o seu par pelo fonema inicial da palavra, outras identificaram-no pela associação entre fonema e grafema. Estamos de acordo com Adams et al. (2006) quando referem que “as crianças devem entender que aqueles sons associados às

letras são precisamente os mesmos sons da fala” (p. 19). Aqui reside o principal papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, como referem, ainda, os mesmos autores

as pesquisas indicam que, sem apoio de uma instrução direta, a consciência fonémica escapa a cerca de 25% dos estudantes de primeira série de ensino fundamental de classe média e a uma quantidade considerável maior daqueles com origens menos ricas em termos de letramento. Mais do que isso, essas crianças acabam apresentando sérias dificuldades para aprender a ler e a escrever (Adams et al., 2006, p. 19).

Neste sentido, é importante encontrar formas de as crianças de forma natural, detetarem a associação que existe entre fonemas e grafemas. O propósito desta atividade foi proporcionar ao grupo de crianças atividades concretas que visassem estimular o desenvolvimento da consciência fonológica.

Prosseguimos com a atividade, em pequeno grupo, realizando um jogo de consciência fonémica. Este tinha como objetivo identificar palavras que começassem pelo mesmo fonema inicial, cujos dados se apresentam na tabela n.º 3.

Tabela 3 - Consciência fonémica (grelha de observação da capacidade de identificar o fonema inicial de palavras)

Nome da criança	Letra D	Letra A	Letra B	Letra M	Letra F	Letra L
Adriana	1	2	2	1	1	1
André	1	1	2	2	1	2
David	1	2	2	2	2	2
Francisco	1	2	2	1	1	2
Guilherme	2	2	2	2	2	2
Laura	1	2	2	2	2	2
Leonardo	1	2	2	1	1	1
Patrícia	1	1	2	2	2	2

Legenda: 0 – não conseguiu; 1 – conseguiu com ajuda; 2 – conseguiu sem ajuda

Percebe-se através da análise dos dados que constam na tabela n.º 3 que o primeiro exemplo realizado foi um desafio difícil para as crianças. Como refere Adams et al. (2006) “para aqueles de nós que já sabem ler e escrever, essa compreensão parece muito básica, quase transparente” (p. 19). No entanto, esta associação de que a linguagem oral é composta por sequências de sons não é uma tarefa fácil para a criança.

Se compararmos os resultados obtidos nesta atividade com a anterior, os dados revelam que houve uma maior dificuldade nesta atividade do que na anterior. Esta dificuldade surgiu, na nossa opinião, pelo facto de na atividade anterior a criança apenas tinha que identificar uma palavra que começasse pelo mesmo fonema, tendo ao seu dispor várias palavras. Nesta

atividade isso não acontecia. Com os dados observados, pudemos verificar que há uma criança que se destaca, conseguindo, sem ajuda, realizar o jogo, não sentido qualquer dificuldade.

O propósito desta atividade foi “desenvolver um nível de consciência fonémica que traz benefícios bem documentados e significativos” (Adams et al., 2006, p. 104). Assim, e concordando com os autores supracitados é importante “encontrar formas de fazer que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los” (idem, 2006, p. 20). Não era nosso objetivo que as crianças realizassem o jogo sem sentirem qualquer dificuldade, mas sim de despertar o interesse por estes jogos.

Por último apresentamos os dados recolhidos através do jogo de reconstrução de palavras. As crianças tinham que construir palavras, utilizando letras soltas, recorrendo à palavra escrita no cartão. Os dados apresentam-se na tabela n.º 4.

Tabela 4 - Reconhecimento de escrita de palavras (grelha de observação da capacidade de reconhecer letras do alfabeto)

Nome da criança	Maçã	Beterraba	Cenoura	Tomate	Alface	Milho	pepino	pimento
Ana	2	2	2	2	2	2	2	2
André	2	2	2	2	2	2	2	2
Bruno	2	2	2	2	2	2	2	2
Constança	2	2	2	2	2	2	2	2
Carla	2	2	2	2	2	2	2	2
Joana	2	2	2	2	2	2	2	2
João	2	2	2	2	2	2	2	2
Tiago	2	2	2	2	2	2	2	2

Legenda: 0 – não conseguiu; 1 – conseguiu com ajuda; 2 – conseguiu sem ajuda

Verificámos que as crianças conseguiram reconstruir as palavras sem necessitarem de qualquer tipo de ajuda. Importa salientar que o grupo de crianças já estava familiarizado com o código escrito. No início da nossa observação foi possível verificar a intencionalidade da educadora cooperante relativamente à leitura e à escrita. Verificámos que a educadora cooperante escrevia, muito, à frente das crianças, concordando com Mata (2008) o educador deve “servir de modelo às crianças, escrevendo na presença das crianças, de forma natural e intencional, mostrando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito” (p.57). Outro aspeto a salientar era o modo como estava organizada a sala de atividades sendo também um fator propício para esta aprendizagem. As crianças tinham ao seu dispor vários tipos de textos e suportes de escrita, ou seja, a sala de atividades que este grupo frequentava criava “oportunidades para a criança «imitar» a escrita e a leitura da vida corrente, através da

introdução de material diversificado de leitura e de escrita em diferentes áreas da sala” (Silva et al., 2016, p. 69). Corroborando esta ideia, Mata (2008) refere que “um ambiente estimulante, que potencia as oportunidades de escrita, é um ambiente que promove a iniciativa e a autonomia da criança para esta exploração” (p. 53). Relativamente aos tipos de textos, Silva, et al. (2016), referem que

para além de livros de literatura para a infância, em prosa e em verso, são ainda indispensáveis outros tipos de livros (dicionários, enciclopédias, etc.) e mesmo outro tipo de suportes de escrita (jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, etc.), que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças (p. 67).

No decorrer da atividade foi possível explorar outros domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, nomeadamente a consciência fonológica. Através da nota de campo, já apresentada na EEA acima descrita, é possível verificar que as crianças ao identificar as letras e ao associar essas mesmas letras a outras palavras que começassem como o mesmo fonema, estão a resolver tarefas de consciência fonémica, tal como se verifica no exemplo “- *Esta é a letra T do nome do meu pai (João). - E de tomate...tomate começa por T (Ana) (...) (Nota de campo, 11 de janeiro de 2017)*”. Através deste diálogo é possível verificar que as crianças revelavam um bom nível de consciência fonémica.

Em síntese, o propósito destas EEA foi proporcionar ao presente grupo de crianças atividades que estimulassem o desenvolvimento da consciência fonológica antes de um ensino formal da leitura e da escrita, que se concretizaria na etapa seguinte. Nesta linha de pensamento, Sim-Sim et al. (2008) referem que “a relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem de leitura permitem aconselhar que este tipo de actividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar” (p. 55). Adams et al. (2006) referem, ainda, que as crianças que “têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e a para a leitura criativas” (p. 17). Consideramos relevante a implementação de atividades no sentido de estas estimularem o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que o ciclo subsequente do grupo de crianças é a aprendizagem da leitura e da escrita formal.

Seguindo a mesma estrutura de análise de dados realizada, apresentaremos, de seguida, os dados relativos ao 1.º CEB.

5.3. Apresentação, análise e interpretação dos dados relativos ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto apresentaremos a análise dos dados registados em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico. Importa salientar que as atividades proporcionadas neste contexto procuraram desenvolver os três níveis de consciência fonológica (consciência da palavra, consciência silábica e consciência fonémica). O grupo de crianças que se encontrava no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, era constituído por vinte e uma crianças.

A análise dos dados relativos ao contexto de 1.º CEB será feita segundo as categorias emergentes no decorrer da ação educativa, nomeadamente os três níveis de consciência fonológica supracitados. Tal como nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, procuraremos fundamentar a nossa análise, sempre que se justifique, com o quadro teórico.

Relativamente à categoria consciência fonológica, observada na EEA intitulada “O girassol que segue o sol”, desenvolveram-se um conjunto de atividades para mobilizar as crianças para desenvolver a noção de rima e a capacidade de analisar fonemas que compõem uma palavra. Estes dados foram registados numa grelha de observação cujos dados se apresentam na tabela (*vide* anexo n.º XI) e no gráfico n.º 5 que se segue.

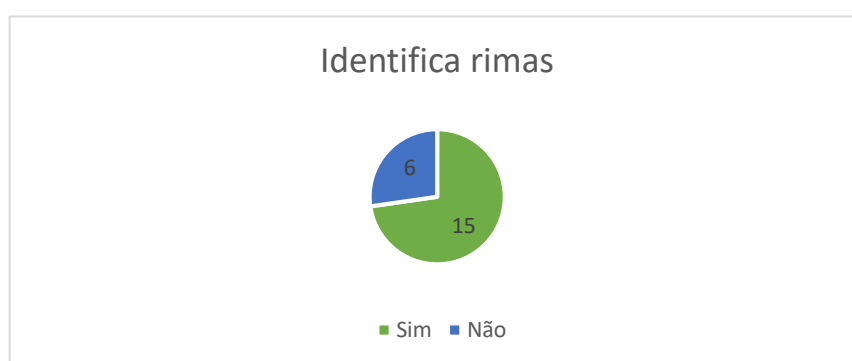


Gráfico 5 - Consciência silábica (capacidade de identificar e produzir rimas)

Perante a análise dos dados do gráfico n.º 5, podemos constatar que apenas 6/21 crianças não identificaram qualquer rima. Durante a atividade, procurámos questionar estas crianças, de modo a perceber se este conceito estava interiorizado. Percebemos que o Francisco, a Luísa, a Odete e o Tiago perceberam o lhe foi proposto e estavam familiarizados com este conceito. Contudo, o mesmo não aconteceu com o Gonçalo e com o Rodrigo pois mesmo recorrendo a vários outros exemplos continuaram a não conseguirem identificar qualquer rima. Atendendo à faixa etária e ao nível de ensino que as duas crianças frequentam, este conceito deveria estar adquirido sendo claramente referida nas Metas de Aprendizagem, nomeadamente na Meta Final 1) “no final da educação pré-escolar, a criança produz rimas e aliterações”.

No que se concerne à categoria de análise *consciência fonémica* emergiram os seguintes dados que se apresentam na tabela (*vide* anexo n.º XII) e no gráfico n.º 6.

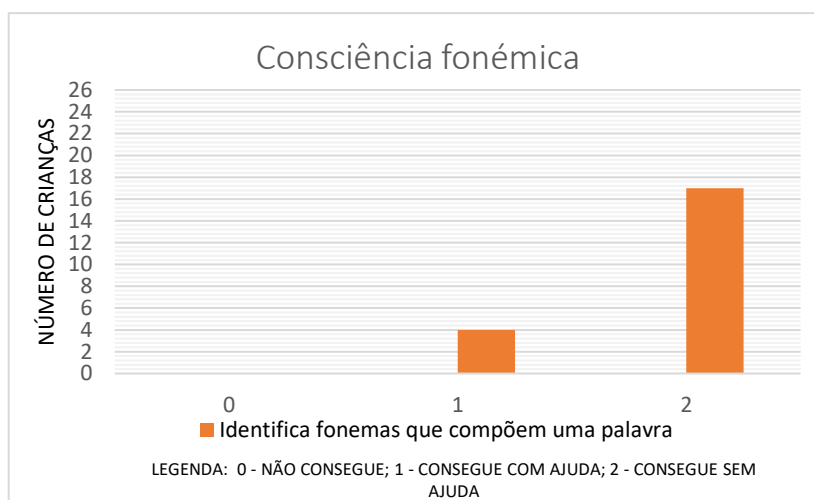


Gráfico 6 - Consciência fonémica (capacidade de identificar fonemas que compõem uma palavra)

Como se pode observar no gráfico n.º 6, não se verificou qualquer dificuldade. Todas as crianças conseguiram identificar pelo menos uma palavra com o fonema [s]. Contudo, o Francisco, o Gonçalo, o Rodrigo e a Luz não perceberam de imediato o solicitado, houve necessidade de exemplificar novamente, continuando a apresentar dificuldades. Podemos corroborar com Adams et al. (2006) quando referem que “os desafios da consciência fonémica são bastante difíceis para algumas crianças” (p. 104). Porém, esta dificuldade revela-se nos domínios da leitura e da escrita, sendo que o Rodrigo ainda não tinha iniciado o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Em consonância com alguns autores, por exemplo Adams et al. (2006) estes referem que esta dificuldade é uma consequência de que a consciência fonológica está mal desenvolvida, afetando assim a aprendizagem da leitura e da escrita.

Depois da análise das atividades referentes à EEA descrita, apresentamos a análise da EEA intitulada “A palavra e a letra trocada”. Assim as categorias de análise emergentes foram a consciência fonémica e consciência da palavra.

Desta forma, apresentamos, de seguida, os dados referentes à primeira categoria de análise (consciência fonémica), cujos dados se apresentam na tabela (*vide* anexo n.º XIII) e no gráfico n.º 7 que se segue.

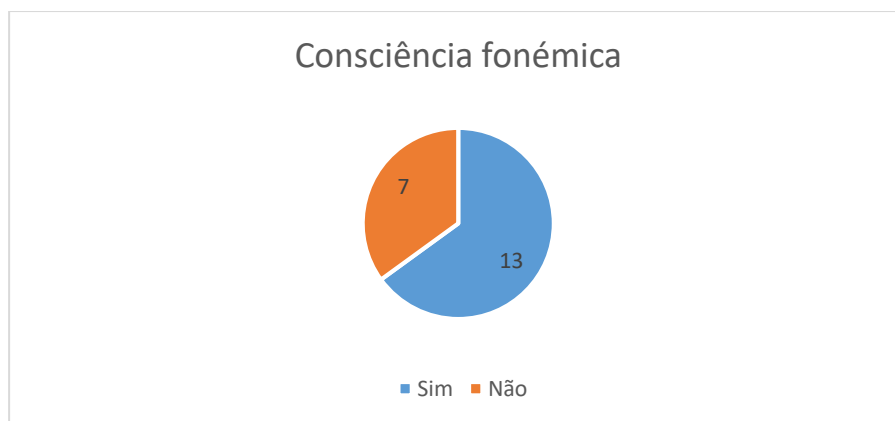


Gráfico 7 - Consciência fonémica (capacidade de identificar fonemas de uma palavra)

Através da análise dos dados do gráfico n.º 7, podemos verificar que 7/21 não conseguiram agrupar todas as palavras corretamente. Como se verifica na tabela (*vide* anexo n.º XIII), as respostas erradas são palavras que contém o grafema “s” correspondente ao fonema [z] – conteúdo novo apresentado. Contudo, o Gonçalo, a Luísa e a Odete erraram palavras que não continham o padrão ortográfico em estudo. No momento de correção procurámos perceber qual o motivo do seu erro. Estas referiram que estavam distraídas, corrigindo logo de imediato o erro. Visto que houve um número considerável de respostas erradas nas palavras com o som [z], solicitámos às crianças que pronunciassem as mesmas, mencionado qual o som que ouviam. Posteriormente, percebermos que estas, aquando da correspondência das palavras, estavam distraídas, pois no momento de verbalização das palavras houve logo a identificação do fonema [z]. No entanto, o Gonçalo continuou a manifestar dificuldades na sua identificação. Através desta atividade, podemos constatar, mais uma vez, que o Gonçalo tem manifestando algumas dificuldades nas tarefas de consciência fonológica. Perante os dados recolhidos concordamos com Lopes (2006) quando afirma que o nível de consciência fonológica influencia o sucesso ou fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita. Como já referido o Gonçalo apresenta dificuldades na leitura e na escrita.

No que diz respeito aos dados relativos à categoria de análise – *consciência da palavra*, apresentamos a tabela (*vide* anexo n.º XIV) e o gráfico n.º 8.

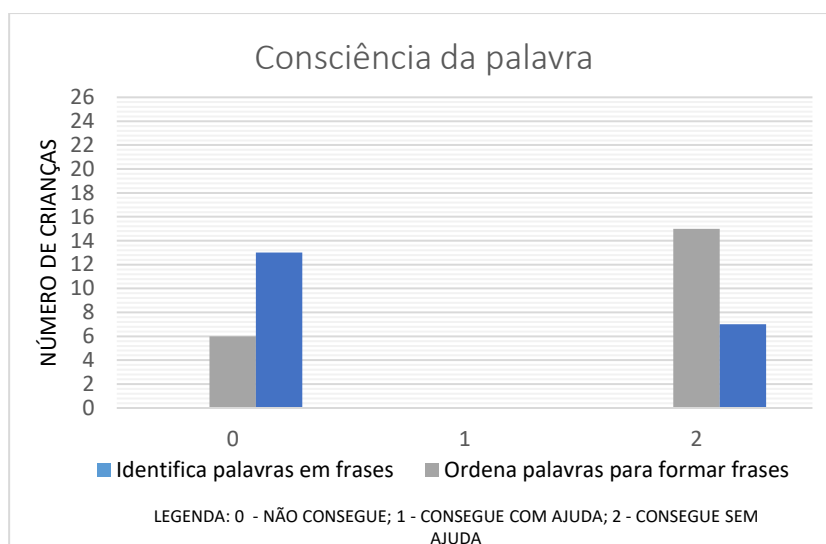


Gráfico 8 - Consciência da palavra (capacidade de identificar e contar o número de palavras de uma frase)

Os resultados relativamente à *identificação e contagem do número de palavras em frases* apontam dificuldades no domínio da consciência da palavra. Como se pode verificar no gráfico apenas 7/21 crianças não manifestaram dificuldades na tarefa proposta. A noção de palavra poderá não estar inteiramente desenvolvida na criança quando esta entra para o 1.º CEB. Contudo, é importante que a atenção do(a) professor(a) se centre no desenvolvimento da mesma pois, como refere Freitas et al. (2007) esta competência é importante para as crianças compreenderem a correspondência que existe entre as palavras orais e escritas. Ao verificarmos as respostas das crianças percebemos que só consideraram como palavras apenas nomes, verbos e adjetivos, não considerando como palavras os artigos e preposições. No entanto, confirma-se que Sim-Sim et al. (2008) consideram que é frequente as crianças não considerarem os artigos e preposições como palavras.

Relativamente à capacidade de *ordenar as palavras para formar uma frase*, os resultados evidenciam uma melhoria acentuada, apenas 6/21 crianças não conseguiram ordenar corretamente as frases.

Por último apresentamos os dados emergentes da EEA intitulada “O habitante do País da chuva”, que se apresentam na tabela n.º 5.

Tabela 5 - Consciência fonémica (grelha de observação da capacidade de identificar fonemas em palavras)

Nome da criança	Palavras com “ch”	Observação
Ana Luís	mexer/chave;	
Andreia	chupa; chuviscos; chuvada;	
Beatriz	bruxa/choca;	
Catarina	chifre	
Cláudia	baixo/chinelo;	

Filipa	chocolate	
Francisco	roxo;	Com ajuda
Gil	cheio	
Gonçalo	chão	Com ajuda
José	cachimbo	
Ivan	chá	
Lara	Chateado/chaleira	
Luís	chita	
Luísa	chateada	Com ajuda
Luz	cheia	Com ajuda
Miguel	chávena	
Odete	chuteira	
Pedro	chuva; charco; chuta;	
Rodrigo	chapéu	Com ajuda
Rúben	mochila	
Tiago	china	

Pelos registos efetuados e sua análise é de salientar as crianças, Francisco, Gonçalo, Luísa, Luz e Rodrigo continuam a apresentar dificuldades nas tarefas de consciência fonémica. Esta dificuldade, na nossa opinião, é uma das consequências das dificuldades que estas crianças manifestam na leitura e na escrita, à exceção do Rodrigo (não iniciou o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita). Em relação às restantes crianças, não se verificou qualquer dificuldade na identificação do fonema em estudo.

Deste modo, passaremos a apresentar os dados relativos à categoria de análise *consciência silábica*, cujos dados se apresentam na tabela (*vide* anexo n.º XV) e no gráfico n.º 9.

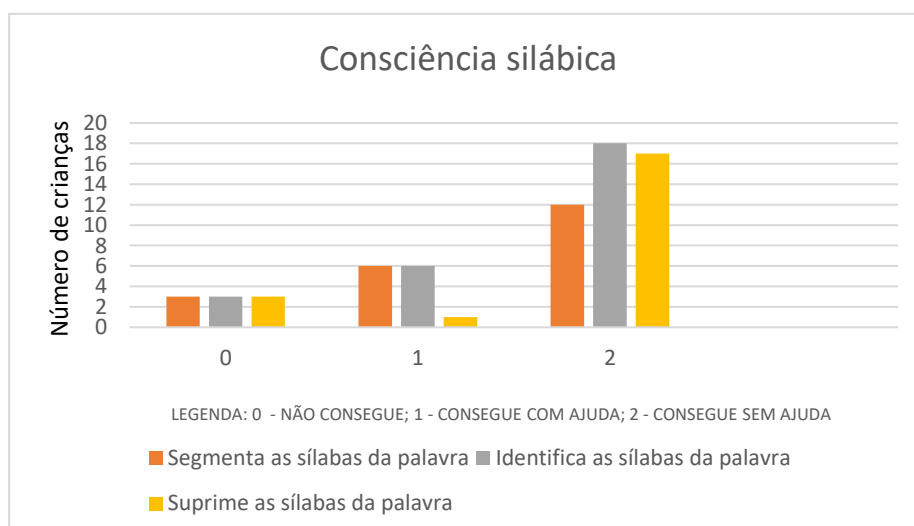


Gráfico 9 - Consciência silábica (capacidade de identificar o número de sílabas, segmentar as sílabas da palavra e suprimir sílabas)

Como se pode observar na tabela (*vide* anexo n.º XV) e no gráfico n.º 9, verificamos que 18/21 crianças não apresentaram qualquer dificuldade nas tarefas propostas. Apenas três crianças necessitaram de ajuda. Como podemos observar na tabela as dificuldades permaneceram nas palavras com ditongos separando-os, como é o caso das palavras: pinguim, égua e iguana. De modo a perceber se estas crianças apresentavam dificuldades na consciência silábica, solicitámos às mesmas que realizassem as atividades com outras palavras. Estas concretizaram a tarefa sem dificuldade.

Podemos concluir que o grupo em questão apresenta um bom nível de consciência silábica, não havendo dificuldades significativas nas tarefas propostas. Importa acrescentar que, estas crianças frequentemente exploravam a divisão silábica, em sala de aula.

Por último, apresentamos os dados recolhidos da categoria em análise – *consciência fonémica*, cujos dados se apresentam na tabela (*vide* anexo n.º XVI) e no gráfico n.º 10.

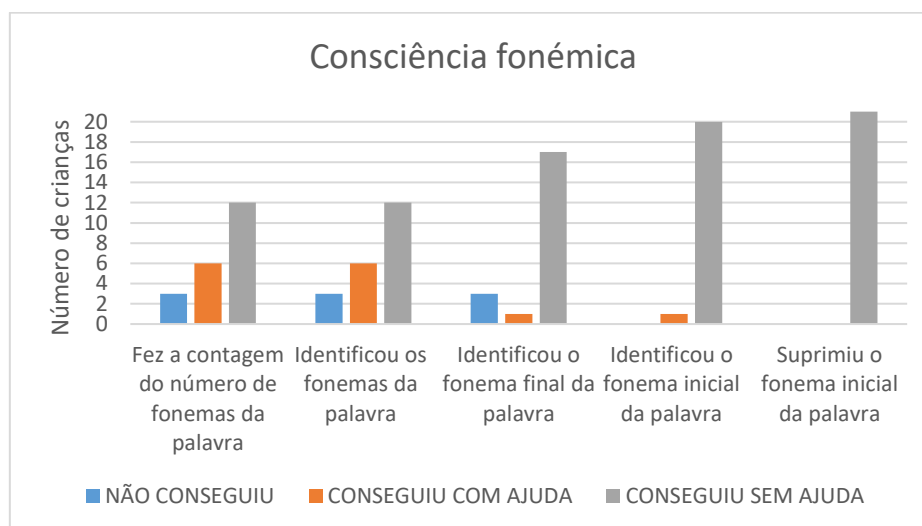


Gráfico 10 - Consciência fonémica (capacidade de identificar, contar e suprimir fonemas)

Perante os dados apresentados no gráfico n.º 10, podemos constatar que na primeira tarefa, *fez a contagem do número de fonemas da palavra*, 9/21 crianças apresentaram dificuldades, sendo que três não conseguiram, mesmo com ajuda. O mesmo aconteceu na segunda tarefa, *identificou os fonemas da palavra*. Já na terceira tarefa, *identificou o fonema final*, os resultados foram bastante satisfatórios. Apenas 4/21 crianças manifestaram dificuldades. No que diz respeito à quarta tarefa: *identifica o fonema inicial da palavra*, os dados evidenciam já algum nível de satisfação, pois apenas uma criança necessitou de ajuda. Por último, a quinta tarefa: *foi capaz de suprimir o fonema inicial*, não houve qualquer dificuldade. A Beatriz, que manifestou dificuldades na tarefa anterior, percebeu de imediato o pretendido, não necessitando de ajuda na próxima tarefa.

Por último, apresentamos as categorias em análise - *consciência fonémica e consciência silábica*, cujos dados se apresentam na tabela (*vide* anexo n.º XVII) e no gráfico n.º 11.

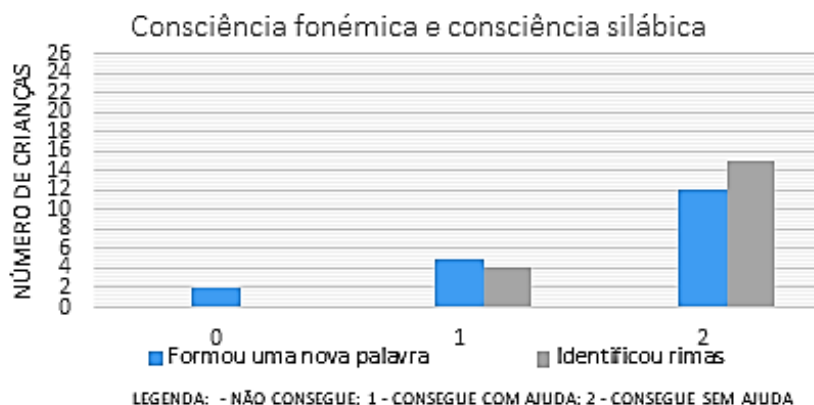


Gráfico 11 - Consciência fonémica e consciência silábica (capacidade de identificar fonemas e de produzir rimas)

Analisando a tabela (*vide* anexo n.º XVII) e o gráfico n.º 11, os dados analisados apontam que, em relação à primeira tarefa, *foi capaz de formar uma palavra*, 7/19 crianças manifestaram dificuldades.

No que se concerne à segunda tarefa: *identificou rimas com a palavra formada*, apenas 4/19 crianças necessitaram de ajuda. Como é possível observar na tabela (*vide* anexo n.º XVII), houve um número bastante significativo de palavras encontradas.

Depois de analisar os resultados de todas as EEA desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB, parece-nos pertinente fazer uma breve síntese/reflexão das maiores e menores dificuldades sentidas pelo grupo no decorrer de toda a ação educativa.

Relativamente, aos três níveis de consciência fonológica (consciência silábica, consciência da palavra e consciência fonémica), observámos e constatámos que o grupo de crianças manifestou maiores dificuldades nas tarefas de consciência fonémica, nomeadamente na segmentação de fonemas que compõem uma palavra. Contudo, são também visíveis dificuldades ao nível da consciência da palavra, na identificação de palavras que constituem uma frase. Através dos diálogos estabelecidos, verificámos que se observavam dificuldades ao nível da expressão oral, nomeadamente na pronúncia de alguns vocábulos. Por sua vez, o grupo apresentou sucesso em tarefas de consciência silábica, nomeadamente na identificação, supressão e segmentação de sílabas.

Importa referir que, ao longo da ação educativa, detetamos melhorias significativas ao nível da leitura e da escrita em algumas crianças, sendo mais notório nas crianças que manifestavam maiores dificuldades na fase inicial da PES. No tempo de contacto com o grupo,

verificámos que uma criança atingiu as capacidades leitoras do restante grupo, sendo também visível um retrocesso nesta aptidão em algumas crianças.

No geral, as crianças que apresentavam maiores dificuldades em tarefas de consciência fonológica, são as que manifestavam dificuldades consideráveis no domínio da leitura e da escrita. Este facto permite-nos dizer que os dados recolhidos neste contexto (1.º CEB), estão em consonância com o ponto de vista defendida por vários autores (Martins, 1993; Martins 1996; Viana, 2002a; Viana & Teixeira, 2002; Adams et al. 2006; Lopes, 2006; Sim-Sim, 2006)

Em síntese, foi nosso entender perceber a influência que o domínio da consciência fonológica, tem na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, ao longo da PES, procurámos contribuir para o desenvolvimento linguístico das crianças e perceber quais as melhores estratégias de ensino-aprendizagem que podem melhorar o desenvolvimento da consciência fonológica. Através da concretização das atividades desenvolvidas, verificámos que estas contribuíram para o desenvolvimento da consciência fonológica, melhorando a aquisição desta competência nos dois grupos de crianças (EPE e 1.º CEB). Verificámos progressos no domínio da leitura e da escrita e no domínio oral, em algumas crianças do 1.º CEB. Relativamente, aos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, verificaram-se progressos, ainda que menos significativos. No caso das crianças de Creche, evidenciamos um melhoramento nas tarefas propostas, nomeadamente na discriminação/perceção auditiva. No que concerne às crianças de EPE evidenciamos um melhoramento ao nível da consciência fonémica. Importa referir, o papel fundamental que as grelhas de registo de observação desempenharam, permitindo através da recolha e posterior análise dos dados registados, identificar o nível de consciência fonológica nos três grupos de crianças. É crucial que os educadores/professores percebam a importância de desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica, de modo a atenuar ou prevenir e atuar em eventuais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerações finais

Terminado este trabalho, procuraremos, agora, refletir acerca do processo de intervenção pedagógica desenvolvida nos três contextos de ensino, nomeadamente nos contextos de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Procuraremos, de igual modo, refletir sobre os contributos e limitações vivenciados durante este processo.

O educador/professor, nos dias de hoje, tem que ser inovador, dinâmico e eficaz na promoção das estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolve, promovendo aprendizagens significativas. Um dos desafios desta caminhada foi o aprofundamento do rigor científico e a integração dessa dinâmica em cada contexto educativo. Este caminho possibilitou-nos o contacto real com os diferentes contextos, permitindo criar um olhar direto sobre a profissão do educador/professor. Referimos, ainda, a pertinência dos períodos de observação/cooperação e intervenção e, da reflexão fundamentada, junto das pessoas que nos acompanharam neste processo, nomeadamente as educadoras/professoras cooperantes e as professoras supervisoras. Esta reflexão permitiu obter conhecimento acerca desta profissão e recolher informação de cada grupo de crianças, dos seus ritmos de aprendizagem e dos métodos de ensino.

Entre as intencionalidades que orientaram este processo de intervenção pedagógica, centrava-se o desenvolvimento da consciência fonológica. Durante a elaboração do quadro teórico, que sustentou este trabalho, evidenciamos que a consciência fonológica é um tema que tem merecido, nos últimos tempos, atenção e preocupação por muitos autores. A pesquisa de estudos realizados sobre o tema foi de extrema importância, pelo fato de evidenciarem a forte relação positiva entre a consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica exige treino sistemático e requer por parte do educador/professor eficácia nas estratégias de ensino-aprendizagem que promove. Como já referido neste relatório, a leitura e a escrita surgem, hoje, como fatores cruciais no desenvolvimento de qualquer ser humano e imprescindíveis nos tempos atuais.

Deste modo, o presente relatório surgiu da necessidade de estimular e desenvolver o treino da consciência fonológica nos diferentes contextos onde decorreu a PES, de forma a dar o seu contributo para o desenvolvimento da linguagem oral e subsequente aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, as atividades desenvolvidas ao longo da PES centraram-se em torno desta temática, com o objetivo de responder à seguinte questão problema: Será que o desenvolvimento da consciência fonológica potencia o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita?, desta forma delineamos os seguintes objetivos: (i) identificar os níveis de consciência fonológica; (ii) implementar estratégias de ensino-aprendizagem para o

desenvolvimento da consciência fonológica; (iii) Perceber quais as atividades pedagógicas que, potenciando o desenvolvimento da consciência fonológica, têm real influência no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Ao longo da PES foram tidos em conta os interesses e necessidades das crianças com o objetivo de proporcionar a cada grupo aprendizagens ativas, socializadoras e significativas.

No caso da nossa investigação, consideramos importante salientar algumas limitações, nomeadamente a escassez de tempo e a implementação de atividades que visassem o desenvolvimento da consciência fonológica. Estas limitações dificultaram o desenvolvimento adequado dos quatro níveis de consciência fonológica (consciência da palavra, consciência silábica, consciência intersilábica e consciência fonémica), uma vez que estas requerem tempo e nem sempre foi possível desenvolver uma intervenção sistemática. Contudo, estas limitações não impediram o aprofundamento do conhecimento sobre a relação que existe entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Após a pesquisa e análise do enquadramento teórico, foi possível verificar a relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Através dos dados recolhidos, em contexto de 1.º CEB, verificámos o reforço deste conhecimento, pois o contacto com as crianças permitiu observar alguns comportamentos, nomeadamente o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, em algumas crianças. Evidenciamos, também, que as crianças que não apresentavam dificuldades significativas nos domínios de leitura e de escrita não evidenciavam dificuldades nas tarefas de consciência fonológica. Estas constatações, reiteram os postulados de que a consciência fonológica é um fator benéfico na aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim et al., 2008).

No que diz respeito à implementação de estratégias de ensino-aprendizagem procurámos proporcionar estratégias diversificadas e significativas. Consideramos pertinente a sua escolha, uma vez que estas potenciaram o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como as atividades desenvolvidas, em cada contexto. Importa referir que as atividades desenvolvidas apresentavam um nível de complexidade crescente. No caso do contexto de Creche, optámos por desenvolver atividades de perceção/discriminação auditiva, nomeadamente que envolvessem discriminação, deteção, localização e reconhecimento de sons. Estas surgiram com o objetivo de estimular a capacidade de escuta das crianças, servindo como um meio facilitador no processo de desenvolvimento da consciência fonológica. Nos contextos de EPE e 1.º CEB, procurámos desenvolver atividades de contagem, classificação, segmentação e manipulação que envolvessem os níveis de consciência fonológica.

Relativamente aos dados recolhidos, em contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, estes não nos permitiram estabelecer generalizações, uma vez que o tempo de contacto, em cada contexto, foi escasso e os grupos de crianças não se encontravam no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, através dos dados recolhidos, nomeadamente nas grelhas de registo de observação, verificámos que o grupo de crianças, em contexto de Creche, não apresentou dificuldades significadas nas atividades desenvolvidas. No que diz respeito ao grupo de EPE, através da análise das grelhas de observação, realizada no ponto anterior, verificámos que este apresentava um bom nível de consciência fonológica, nomeadamente nas tarefas de consciência silábica e fonémica. No caso do grupo/turma do 1.º CEB, ao analisarmos as grelhas de registo de observação, realizada no ponto anterior, constatamos que algumas crianças apresentavam dificuldades nas tarefas que envolviam a consciência da palavra e a consciência fonémica. No caso da consciência fonémica a sua dificuldade prevalecia na segmentação de fonemas.

De um modo geral, os grupos de crianças, a nosso entender, apresentavam um bom nível de consciência fonológica, correspondendo ao escalão etário para a sua idade. Apesar do período relativamente curto, consideramos que o desenvolvimento das atividades implementadas contribuíram para o melhoramento e desempenho de tarefas de consciência fonológica dos diferentes grupos de crianças.

Desenvolver um trabalho desta natureza foi algo gratificante, possibilitando-nos adotar, sempre, no decorrer da PES, uma atitude reflexiva e crítica. Foi uma temática que sempre quisemos abordar/investigar na PES. Após a sua concretização estamos certas que a implementação de atividades que desenvolvemos em torno da temática da consciência fonológica, foi muito pertinente. Com o desenvolvimento das mesmas, pensamos ter dado um simples contributo para debelar problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, que se manifestaram por demais evidentes, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada.

Referências bibliográficas

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Massachusetts: MIT Press.
- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Aguilar, L. (2011). *Orelhas de borboleta*. Porto: Kalandraka.
- Amado, J., Ferreira, S. (2013). Estudos (auto) biográficos – Histórias de vida. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*, (pp.169-185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MC Graw-Hill.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.131-148). Lisboa: Edições Lidel
- Bandini, H., & Rose, T. (2005). Programa de treinamento de consciência fonológica aplicado em salas de pré-escolas. *Fono atual*, 8(31), 31-40. <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-451451> Visitado em 28-Jan.-2017 às 11:30H
- Bernardino Júnior, J. A., Freitas, F. R., Souza, D. G., Maranhe, E. A., & Bandini, H. H. (2006). Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista brasileira de educação especial: Marília*, 12(3), 423-450. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/08.pdf> Visitado em 19-Nov.-2016 às 14:05H
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, R. (coord.). (2008). *A experiência matemática no ensino básico. Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Britto, D., Castro, C., Gouvêa, F., & Silveira, O. (2006). A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. *Revista sociedade brasileira de fonoaudiologia*, 11(3), 142-50. <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n2/v11n2a05.pdf> Visitado em 26 -Nov.- 2016, às 18:10H
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Capovilla, A. G., Gütschow, C. R., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Revista psicologia: teoria e prática*, 6(2), 13-26. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a02.pdf> Visitado em 5 -Dez.- 2016, às 10:30H
- Castro, T., & Rangel, M. (2004). Jardim de Infância/ 1.º ciclo Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. In *Infância e educação - investigação e práticas*, 6 (135-144).

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Costa, M., Costa E., & Ponte F. (2009). *Avaliação da discriminação auditiva e fonológica em crianças em idade pré-escolar*. In. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa/Porto: Lidel Edições Técnicas Lda.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, A. (2012). *As Perturbações da aquisição e do desenvolvimento da linguagem. um estudo preliminar da prevalência dos fatores associados e das necessidades de encaminhamento para terapia da fala em crianças de idade pré-escolar do concelho de Oeiras*. Lisboa: Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa.
- Célio, G. (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto alegre: Artmed.
- Dambrowski, A. B., Martins, C. L., Theodoro, J. L., & Gomes, E. (2008). Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista CEFAC*, 10(2), 175-181.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: the p.a.s.s. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Donaldson, J. (2014) *O grufalão*. Lisboa: Jacarandá Editora.
- Estrela, A. (2003). *Teoria e prática de observação de classes- uma estratégia de formação de professores*. (4.ª Edição.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18 64-66.
- 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., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard – Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J., Varela, I., Pignatelli, M., Duarte, R & Ucha L. (2007). *Desempenho dos alunos em língua portuguesa - ponto da situação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares de educação de infância: construindo uma praxis de participação* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. A. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim de infância, manual de atividades*. Porto: Edições ASA.

- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro <http://ria.ua.pt/handle/10773/11428> Visitado em 18 - Nov.– 2016, às 10:10H
- Magalhães, J. (2006). O manual escolar no quadro da história cultural. para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 5 -14 <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/OManualEscolarNoQuadrodaHistoriaCultural.pdf> Visitado em 19 – Dez. – 2016, às 14:19H
- Maia, E. (2002). O trabalho investigativo nas aprendizagens iniciais. *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação dos professores* (p. 59-81). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Martins, M. A. (1993). Les idées des enfants sur l'écrit à l'entrée à l'école primaire. In M. A. Martins, J. M. Besse, G. Chauveau, A. Inizan & E. Rogovas- Cauveau (Eds.), *La lecture por tous* (pp. 45-52). Paris: Armand Colin.
- Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Psicologia Aplicada.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marques. R. (1985). *Modelos de ensino para a escola básica*. Livros Horizonte: Lisboa
- Meneses, M., Lozi, G., Souza, L., & Assêncio-Ferreira, V. (2004). Consciência fonológica: diferenças entre meninos e meninas. *Revista CEFAC*, 6(3), 242-246. <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo%202.pdf> Visitado em 17 -Nov.– 2016, às 18:15H
- Mesquita, E., & Pereira, A. (2015). Percepções dos futuros professores sobre a dimensão pedagógica do espaço no 1.º Ciclo do Ensino Básico., (pp. 1-5).
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>. Visitado em 12-Nov. -2016, às 10:10H
- Ministério da Educação (2004). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf Visitado em 10-Nov. -2016, às 10:00H
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de pesquisa. programação de pós - graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação*. Brasília: Universidade Católica.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação*. Porto: Porto Editora.
- Nascimento, L. C. & Knobel, K. A. (2009). *habilidades auditivas e consciência fonológica: da teoria à prática*. São Paulo: Pró-Fono.
- Oliveira, J.B.A. (2004). *ABC do alfabetizador*. Belo Horizonte: Alfa Educativa.
- Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que a lua é redonda e bicuda?. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *o trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.83-124). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância* (4ª ed., pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Paula, G. R., Mota, H. B., & Keske-Soares, M. (2005). A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-fono revista de atualização científica, barueri*, 17(2), 175-184. <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a05.pdf> Visitado em 9 -Dez.- 2016, às 14:16H
- Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/11782> Visitado em 23-Dez.- 2016, às 15:17H
- Pestun, M. S. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Revista Estudos de Psicologia*, 10(3), 407-412. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26110309.pdf> Visitado em 29 -Nov.- 2016, às 18:10H
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho/Instituto da Criança.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M., & Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, V. (2012). *O currículo na valência de creche*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2253/1/TeseVeraRamos.pdf> Visitado em 22-Out. - 2016, às 11:10H
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, D., & Atalaia, L. (2000). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. Pinto, M. O. (2009). *Programa de português do ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2010). Preditores da Leitura ao Longo da Escolaridade: Alterações dinâmicas no Papel da Consciência Fonológica e da Nomeação Rápida. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho*, 3117-3132. <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21499/2/63310.pdf> Visitado em 18 -Nov.- 2016, às 11:10H
- Rios, A. (2009). *Competências fonológicas na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Electrónica

- Telecomunicações e Informática/ Departamento de Línguas e Culturas Seção Autónoma de Ciências da Saúde. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: PsicoSoma.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Santamaria, V., Leitão, P., & Assencio-Ferreira, V. (2004). A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Revista CEFAC*, 6(3), 237-241. <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo%201.pdf> Visitado em 14 -Nov.– 2016, às 18:05H
- Soares, D. L. (2009). *Todos no sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Revista Análise Psicológica*, 2(15), 283-303. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf> Visitado em 7 -Nov.– 2016, às 16:10H
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Básico.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Vernon, S. (1998). Escritura y consciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Revista Infância e Aprendizagem*, 81, 105-120.
- Viana, F. L. (2002a). *Melhor falar para melhor ler. um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Viana, F.L. (2002b). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições Asa.

Regulamento consultado

Regulamento Interno Geral In <http://colegiosantaclara.org/identidade/missao-visao-e-valores>
Visitado em 7 -Nov.- 2016, às 16:10H

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

Anexos

Anexo I - Rotina diária da sala de atividades dos dois anos

Rotina diária da sala de atividades dos dois anos

Rotina	Horário
Chegada	7h45m
Acolhimento/ Tempo de escolha livre	9h
Tempo de grupo (grande grupo)	9h30m
Lanche/ Higiene	9h45m
Tempo de grupo	10h15
Almoço / Higiene	11h
Descanso	12h
Higiene	14h
Tempo de escolha livre	14h30
Lanche / Higiene	15h
Tempo de escolha livre	16h
Partida	16h30m

Anexo II -Rotina diária da sala de atividades dos 5 anos

Rotina diária da sala de atividades dos 5 anos

Horas	Momentos da rotina
9h	Acolhimento/ Brincadeira livre
9h30m	Tempo de trabalho em grande grupo
10h	Lanche
10h15m	Tempo de trabalho em pequeno grupo
11h15m	Arrumar/Rever
11h40m	Higiene/Almoço/Higiene
12h30m	Recreio
14h10m	Planear/Fazer/Rever
15h45m	Lanche
16h30	Recreio

Anexo III - Horário do grupo/turma do 1.º CEB

Horário do grupo/turma do 1.º CEB

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 - 10:30	Port.	Mat.	Est.	Port.	Mat.
10:30 - 11:00	Intervalo				
11:00 - 12:30	Mat.	Port.	Mat.	Mat.	Port.
12:30 - 14:00	Almoço				
14:00 - 14:30	Est.	Expr.	Port.	Mat.	Est.
14:30- 15:00				ApEs.	
15:00 - 16:00	E.M.	ApEs	Expr.	Est.	Ref.Ap.
16:00- 16:30	Intervalo				
16:30 - 17:30	EMR	E.I.	F.C.Cid	A.F.	Express
17:30 - 18:30	Atividades livres				

Anexo IV - Poema “O Girassol” adaptado de Vinicius de Moraes

Poema “O Girassol” adaptado de Vinicius de Moraes

O girassol

Sempre que o sol
Pinta de anil todo o céu
O girassol
Fica um gentil
Carrossel.
O girassol é o carrossel das abelhas.

Pretas e amarelas
Ali ficam elas
Brincando, singelas
Nas pétalas amarelas.
Vamos brincar de carrossel, pessoal?

Roda, roda carrossel!
Roda, roda, rodador
Vai rodando, dando mel
Vai rondando, dando flor

Roda, roda carrossel!
Gira, gira, girassol
Redondo, redondinho
Amarelinho como o sol.

(Adaptado de Vinicius de Moraes)

Anexo V - Ficha de registo – consciência da palavra

Ficha de registo – consciência da palavra

Português

Depois de ouvires as frases, pinta o número de retângulos correspondente ao número de palavras que tem cada frase. No final, depois de ouvires todas as frases, escreve-as.

Nome: _____ Data: ____/____/____

1.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo VI - Ficha de registo – consciência silábica

Anexo VII - Consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar e produzir rimas)

Consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar e produzir rimas)

Nome da criança	Palavras que rimam com Grufalão ditas pelas crianças	Legenda
Ana	pão, japão, confusão	2
Adriana	portão	2
André	profissão	2
Bernardo	palavrão, revisão	2
Bruno	vulcão	2
Carla	João, não, salão	2
Carlos	tubarão	2
Constança	salão	2
Cláudia	melão, mão	2
David	mamão	2
Filipa	carvão	2
Francisco	bonitão	2
Guilherme	cartão, almofadão	2
Ivo		0
Joana	leitão	2
Joaquim	televisão	2
Laura	pastelão, botão	2
Luís	mão, são	2
Leonardo	valentão, tã	2
Manuel	coração, garrafão	2
Martin	avião	2
Miguel	então	2
Patrícia	camião	2
Pedro	ão, leão	2
Rui	balão, cão	2
Tiago	foguetão	2

Legenda: 0 – não consegue; 1 – consegue com ajuda; 2 – consegue sem ajuda

Anexo VIII - Consciência silábica – (grelha de registo de observação da capacidade de identificar o número de sílabas da palavra e segmentar as sílabas da palavra)

Consciência silábica – (grelha de registo de observação da capacidade de identificar o número de sílabas da palavra e segmentar as sílabas da palavra)

Nome da criança	Palavras com 1 sílaba	Palavras com 2 sílaba	Palavras com 3 sílaba	Palavras com 4 sílaba	Identificou as sílabas da palavra	Segmentou as sílabas da palavra
Ana	rã				2	2
Adriana				tartaruga	1	1
André			cadela		2	2
Bernardo			cegonha		2	2
Bruno		porco			2	2
Carla		gato			2	2
Carlos		urso			2	2
Constança	cão				1	1
Cláudia			cavalo		2	2
David		galo			2	2
Filipa			coelho		2	2
Francisco		cobra			2	2
Guilherme				dinossauro	2	2
Ivo					0	0
Joana		rato			2	2
Joaquim			coruja		2	2
Laura		burro			2	2
Luís		vaca			2	2
Leonardo			raposa		2	2
Manuel				borboleta	2	2
Martin			caracol		2	2
Miguel			ovelha		2	2
Patrícia			galinha		2	2
Pedro		tigre			1	1
Rui				papagaio	1	1
Tiago	boi				2	2

Legenda: 0 – não consegue; 1 – consegue com ajuda; 2 – consegue sem ajuda

Anexo IX - Reconhecimento e escrita de palavras (grelha de registo de observação da capacidade correspondência entre fonema e grafema)

Reconhecimento e escrita de palavras (grelha de registo de observação da capacidade correspondência entre fonema e grafema)

Legenda: 0 – não consegue; 1 – consegue com ajuda; 2 – consegue sem ajuda

Nome da criança	Palavras com 1 sílaba	Palavras com 2 sílaba	Palavras com 3 sílaba	Palavras com 4 sílaba	Identifica as sílabas da palavra
Ana	rã				2
Adriana				tartaruga	0
André			cadela		2
Bernardo			cegonha		1
Bruno		porco			0
Carla		gato			2
Carlos		urso			2
Constança	cão				0
Cláudia			cavalo		1
David		galo			2
Filipa			coelho		1
Francisco		cobra			2
Guilherme				dinossauro	2
Ivo					0
Joana		rato			0
Joaquim			coruja		2
Laura		burro			0
Luís		vaca			2
Leonardo			raposa		2
Manuel				borboleta	1
Martin			caracol		2
Miguel			ovelha		1
Patrícia			galinha		2
Pedro		tigre			1
Rui				papagaio	0
Tiago	boi				2

Anexo X - Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar o fonema inicial de palavras)

Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar o fonema inicial de palavras)

Legenda: 0 – não conseguiu; 1 – conseguiu com ajuda; 2 – conseguiu sem ajuda

Nome da criança	folha/feijão	goiaba/gato	espinafres/espa	néspere/nuvem	limão/lupa	diospiro/dado	uva/urso	coco/copo	tomate/tartaru	pepino/porta	banana/baeco	alface/anel	maçã/mochila
Ana						2							
Adriana								2					
André				2									
Bernardo						2							
Bruno	2												
Carla		2											
Carlos								2					
Constança	1												
Cláudia		1											
David													2
Filipa									2				
Francisco			2										
Guilherme													2
Ivo				0									
Joana										2			
Joaquim					2								
Laura							2						
Luís					1								
Leonardo											2		
Manuel												2	
Martin			2										
Miguel											2		
Patrícia												2	
Pedro									2				
Rui										2			
Tiago							2						

Anexo XI - Consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de produzir rimas)

Consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de produzir rimas)

Nome da criança	Rimas encontradas	Produz rimas
Ana Luís	cararol;	2
Andreia	anzol;	2
Beatriz	sol	2
Catarina	rissol;	2
Cláudia	voleibol	2
Filipa	futebol	2
Francisco		0
Gil	espanhol	2
Gonçalo		0
José	andebol;	2
Ivan	lençol	2
Lara	farol	2
Luís	rouxinol	2
Luísa		0
Luz	caracol;	2
Miguel	álcool	2
Odete		0
Pedro	basquetebol;	2
Rodrigo		0
Rúben	cachecol	2
Tiago		0

Legenda: 0 – não conseguiu; 1 – conseguiu com ajuda; 2 – conseguiu sem ajuda

Anexo XII - Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar fonemas que compõem uma palavra)

Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar fonemas que compõem uma palavra)

Nome da criança	Palavras encontradas	Identifica fonemas que compõem uma palavra
Ana Luís	Sol; passadeira; sujo;	2
Andreia	sapo; baloiço; cereja; sumo;	2
Beatriz	sabão; serpente;	2
Catarina	selo; taça;	2
Cláudia	sopa;	2
Filipa	sapato; maçã; céu	2
Francisco	saco;	1
Gil	girassol; policia;	2
Gonçalo	passeio;	1
José	vassoura; cabeça; sinal;	2
Ivan	sabonete; sono;	2
Lara	saca; alface;	2
Luís	sino; circo; carrossel;	2
Luísa	palhaço;	2
Luz	salada;	1
Miguel	pessoas; sino;	2
Odete	sapo;	2
Pedro	pássaro; cenoura; açúcar; ouriço; sofá;	2
Rodrigo	Saia	1
Rúben	Rebuçado; pessoal; berço;	2
Tiago	macieira;	2

Legenda: 0 – não conseguiu; 1 – conseguiu com ajuda; 2 – conseguiu sem ajuda

Anexo XIII - Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar fonemas de uma palavra)

Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de identificar fonemas de uma palavra)

Nome da criança	Agrupou todas as palavras corretamente?	Não agrupou todas as palavras corretamente?	Palavras incorretamente agrupadas	Número de palavras erradas
Ana Luís	X			
Andreia	X			
Beatriz	X			
Catarina	X			
Cláudia		X	Rosa	1
Filipa	X			
Francisco		X	Rosa; camisola;	2
Gil	X			
Gonçalo		X	Defesa; Sapato; tesoura Açúcar;	4
José	X			
Ivan	X			
Lara	X			
Luís	X			
Luísa		X	Vaso; macieira;	2
Luz		X	Mesa	1
Miguel	X			
Odete		X	Sabão; visita;	
Pedro	X			
Rodrigo	Não fez			
Rúben	X			
Tiago		X	Camisola	1

Anexo XIV - Consciência da palavra (grelha de registo de observação da capacidade de identificar e contar o número de palavras numa frase)

Consciência da palavra (grelha de registo de observação da capacidade de identificar e contar o número de palavras numa frase)

Nome da criança	Foi capaz de identificar e contar as palavras das frases	Foi capaz de ordenar as palavras para formar a frase
Ana Luís	0	2
Andreia	0	2
Beatriz	2	2
Catarina	0	2
Cláudia	0	2
Filipa	2	2
Francisco	0	0
Gil	2	2
Gonçalo	0	0
José	0	2
Ivan	0	2
Lara	0	2
Luís	2	2
Luísa	0	0
Luz	0	0
Miguel	2	2
Odete	0	0
Pedro	2	2
Rodrigo	Não fez	2
Rúben	2	2
Tiago	0	0

Legenda: 0 – não conseguiu; 1 – conseguiu com ajuda; 2 – conseguiu sem ajuda

Anexo XV - Consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de segmentar as palavras em sílabas)

Consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de segmentar as palavras em sílabas)

Nome da criança	Palavra	Segmentou as sílabas da palavra	Identificou o número de sílabas	Foi capaz de suprimir sílabas da palavra
Ana Luís	foguetão	2	2	2
Andreia	pássaros	2	2	2
Beatriz	pinguim	1	1	1
Catarina	carneiro	2	2	2
Cláudia	égua	1	1	1
Filipa	país	2	2	2
Francisco	macieiras	2	2	2
Gil	girassol	2	2	2
Gonçalo	galochas	2	2	2
José	falar	2	2	2
Ivan	memória	2	2	2
Lara	chocolate	2	2	2
Luís	chaves	2	2	2
Luísa	iguana	1	1	1
Luz	irmão	2	2	2
Miguel	Chuviscos	2	2	2
Odete	avestruz	2	2	2
Pedro	Habitantes	2	2	2
Rodrigo	Cabeça	2	2	2
Rúben	mochila	2	2	2
Tiago	génio	2	2	2

Legenda: 0 – não conseguiu; 1 – conseguiu com ajuda; 2 – conseguiu sem ajuda

Anexo XVI - Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de analisar os fonemas que compõem uma palavra)

Consciência fonémica (grelha de registo de observação da capacidade de analisar os fonemas que compõem uma palavra)

Nome da criança	Palavra	Fez a contagem do número de fonemas da palavra	Identificou todos os fonemas da palavra	Identificou o fonema final	Identificou o fonema inicial	Foi capaz de suprimir o fonema inicial
Ana Luís	foguetão	2	2	2	2	2
Andreia	pássaros	2	2	2	2	2
Beatriz	pinguim	1	1	2	1	2
Catarina	carneiro	2	2	2	2	2
Cláudia	égua	1	1	1	2	2
Filipa	país	2	2	2	2	2
Francisco	macieiras	0	0	0	2	2
Gil	girassol	2	2	2	2	2
Gonçalo	galochas	0	0	0	2	2
José	falar	2	2	2	2	2
Ivan	memória	2	2	2	2	2
Lara	chocolate	2	2	2	2	2
Luís	chaves	2	2	2	2	2
Luísa	iguana	1	1	2	2	2
Luz	irmão	1	1	2	2	2
Miguel	chuviscos	2	2	2	2	2
Odete	avestruz	1	1	0	2	2
Pedro	Habitantes	2	2	2	2	2
Rodrigo	Cabeça	0	0	2	2	2
Rúben	mochila	2	2	2	2	2
Tiago	génio	1	1	2	2	2

Legenda: 0 – não conseguiu; 1 – conseguiu com ajuda; 2 – conseguiu sem ajuda

Anexo XVII - Consciência fonémica/consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de analisar fonemas/sílabas que compõem uma palavra e capacidade de identificar rimas)

Consciência fonémica/consciência silábica (grelha de registo de observação da capacidade de analisar fonemas/sílabas que compõem uma palavra e capacidade de identificar rimas)

Nome da criança	Foi capaz de formar uma nova palavra?	Identificou rimas com a palavra formada?	Quantidade de rimas identificadas
Ana Luís	2	2	6
Andreia	2	2	5
Beatriz	1	1	4
Catarina	2	2	3
Cláudia	1	1	2
Filipa	2	2	5
Francisco	0	1	3
Gil	2	2	3
Gonçalo	0	1	3
José	2	2	2
Ivan	2	2	6
Lara	2	2	4
Luís	2	2	8
Luísa	1	2	7
Luz	1	2	2
Miguel	2	2	4
Odete	1	2	7
Pedro	2	2	6
Rodrigo	NÃO FEZ		
Rúben	2	2	9
Tiago	FALTOU		

Legenda: 0 – não conseguiu; 1 – conseguiu com ajuda; 2 – conseguiu sem ajuda