

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

Marta Andreia da Costa Silva

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

Orientado por

Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro

Professor Doutor Carlos Manuel da Costa Teixeira

Bragança

2018

Agradecimentos

Ao fim do longo caminho que percorri durante estes anos, tenho a agradecer a todas as pessoas e instituições que me ajudaram e apoiaram nesta caminhada.

Começo por agradecer à Escola Superior de Educação e aos professores por tão bem me acolherem e por me terem permitido crescer pessoalmente e profissionalmente.

Aos meus orientadores Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro e ao Professor Doutor Carlos Teixeira, agradeço toda a ajuda, disponibilidade, conhecimento, exigência e apoio prestado durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e acompanhamento do relatório final.

À Professora Doutora Angelina Sanches que tão bem orientou e supervisionou a nossa prática. Obrigada por toda a ajuda, paciência, apoio, disponibilidade e amizade.

Aos cooperantes e às instituições em que decorreu a PES, que tão bem nos receberam.

Aos meus pais e irmãos, por todo o esforço, apoio, dedicação, disponibilidade e carinho. Obrigada por me permitirem realizar este sonho.

Ao meu namorado Luís Carvalho, por toda a paciência, apoio, dedicação, companheirismo e amizade. Muito obrigada por me ajudares a percorrer este caminho.

Muito obrigada, a todos aqueles que me ajudaram!

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o ciclo de estudos referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Bragança. A PES foi desenvolvida em três contextos: Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Relativamente à prática na creche, esta foi desenvolvida com um grupo de 14 crianças com 1 ano de idade, no JI, com 24 crianças de 5 anos e, por último, no 1.º CEB com um grupo de 25 crianças com 6 e 7 anos de idade, que frequentavam o 1.º ano de escolaridade. Com este documento, é nossa intenção descrever, analisar e refletir sobre experiências de ensino- aprendizagem (EEA) desenvolvidas, através das quais procuraremos analisar o nosso percurso ao longo da PES, nos contextos referidos. No decorrer da prática procurámos promover EEA que permitissem às crianças desempenhar um papel ativo nas suas aprendizagens. Durante a ação educativa apoiámo-nos nos documentos oficiais. No que concerne à Educação Pré-Escolar, recorremos às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e às *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Para o 1.º CEB baseámo-nos nos *Programas e Metas Curriculares para o 1.º CEB*. Assim sendo, apresentamos EEA que, além de significativas para as crianças, permitiram um trabalho sistemático da temática em estudo: o desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao longo da ação educativa, procurámos desenvolver atividades que, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica, potenciasses as competências necessárias à aprendizagem da leitura. Desta forma, definimos os seguintes objetivos: (i) explicitar o conceito de consciência fonológica e a sua relevância no âmbito da educação de infância e do 1.º CEB; (ii) avaliar consciência fonológica de crianças dos contextos (grupo de estudo); (iii) desenhar e realizar atividades que promovam a consciência fonológica (das crianças dos contextos); e (iv) verificar se as atividades realizadas produzem efeito na melhoria das competências fonológicas das crianças, com implicações nos processos de aprendizagem da leitura/escrita. Neste sentido, optamos por uma investigação qualitativa, baseada numa observação participante e usando como instrumentos de recolha de dados provas fonológicas, notas de campo, produções das crianças e registo fotográfico (dada a natureza de alguns destes dados, e não obstante a natureza qualitativa que preside à investigação, há uso e análise de dados quantitativos). Após o decorrer da ação educativa, os dados corroboram outras investigações, apontando para uma relação entre a consciência fonológica e 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

The present report was prepared under the course of the Supervised Teaching Practice (STP) course, which integrates the cycle of studies related to the Master's Degree in PreSchool Education (PSE) and the 1st Cycle of Basic Education (1st CBE), of the Higher Education School of Bragança. The Supervised Teaching Practice was developed in three contexts: Kindergarten, Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. Regarding the practice in the day care center, it was developed with a group of 16 1-yearold children in PSE, with 25 children aged 5 years and last, 1st CBE with a group of 25 children 6 and 7 years old. With this document it is our intention to present, describe and reflect teaching / learning experiences (TLE) developed that best reflect our path along the PSE in both contexts. In the course of the practice we sought to promote TLE that would enable children to play an active role in their learning. During the educational action we rely on the official documents. With regard to day care and PSE, we used the Preschool Education Guidelines (PEG) and Learning Goals for Pre-School Education. For the 1st Cycle we were based on the Learning Programs and Goals. For that, we present TLE that we considered more significant for the children and at the same time integrate the subject under study, phonological awareness. Throughout the educational action we have tried to develop activities that answer the problem question: How to develop activities that, by promoting the development of phonological awareness, enhance the skills necessary to learn reading? In this way, we define the following objectives: (i) To explain the concept of phonological awareness and its relevance in the context of early childhood education and the 1st cycle of Basic Education; (ii) To evaluate the phonological awareness of children in the contexts (study group); (iii) Design and carry out activities that promote phonological awareness (of children in contexts); and (iv) Verify that the activities carried out have an effect on the improvement of children's phonological skills, with implications in the processes of reading / writing learning. In this sense, we opted for a qualitative investigation, using participant observation as a technique and as a data collection instrument phonological evidence, field notes, children's productions and photographic record. After the educational action, the data seem to point to a relationship between phonological awareness and reading and writing learning.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Nursery; Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education; Phonological awareness; Reading, Writing.

Índice geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice geral.....	iv
Índice de figuras, tabelas e gráficos	v
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico	4
1.1. Consciência linguística	4
1.2. Desenvolvimento fonológico	6
1.3. Consciência fonológica.....	8
1.4. Relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita....	12
1.5. Métodos de aprendizagem da leitura	15
1.5.1. Métodos fónicos ou sintéticos	15
1.5.2. Métodos Globais ou Analíticos	16
1.6. Documentos oficiais orientadores da prática educativa.....	17
1.6.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	17
1.6.2. Programas e Metas Curriculares do 1.ºciclo do Ensino Básico	19
2. Enquadramento metodológico.....	21
2.1. Contextualização e objetivos de estudo	21
2.2. Investigação qualitativa	21
2.3. Técnica e instrumentos de recolha de dados.....	23
2.3.1. Observação participante	23
2.3.2. Prova fonológica.....	24
2.3.3. Registo fotográfico	24
2.3.4. Notas de campo	25
2.3.5. Produções das crianças	25
3. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	26
3.1. O contexto de Creche.....	26
3.2 O contexto de jardim de Infância	29
3.3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	33
4. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas.	37

4.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da creche.....	37
4.1.1. Explorando os sons	39
4.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do Jardim de Infância	41
4.2.1. Elaboração de uma banda desenhada.....	43
4.2.2. Vamos jogar às sílabas	48
4.2.3. O nabo gigante	53
4.3. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico	58
4.3.1. A Mimi no Inverno	59
4.3.2. Desafio das letras	64
4.3.3. A Princesa da Chuva.....	68
5. Apresentação, análise e interpretação de dados	74
5.1. Apresentação, análise e interpretação de dados relativos ao contexto de Jardim de Infância	74
5.2. Apresentação, análise e interpretação de dados relativos ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	76
Considerações finais.....	86
Referências bibliográficas	89
Anexos	93

Índice de figuras, tabelas e gráficos

Figuras

Figura 1. Constituintes silábicos.....	9
Figura 2. Tipos de ataque.....	9
Figura 3. Planta da sala de atividades de 1 ano – Fonte Própria.....	27
Figura 4. Planta da sala – Jardim de infância.....	31
Figura 5. Planta da sala 1.ºCEB – Fonte Própria.....	35
Figuras 6 e 7. Exploração dos instrumentos musicais.....	40
Figura 8. Criação de uma banda desenhada.....	45
Figuras 9 e 10. Ilustração da banda desenhada.....	46
Figura 11. Diálogo sobre a ilustração realizada.....	46
Figura 12. Apresentação da banda desenhada.....	47

Figura 13. Apresentação do jogo de sílabas.....	49
Figura 14. Jogo das sílabas.....	50
Figuras 15 e 16. Exploração na área da escrita.....	52
Figura 17. Palavras escritas por uma criança.....	52
Figuras 18 e 19. Apresentação da história <i>O nabo gigante</i>	53
Figuras 20 e 21. Reconto da história <i>O nabo gigante</i>	55
Figuras 22 e 23. Prova de legumes e frutos.....	56
Figuras 24 e 25. Construção do pictograma “Do que mais gostamos”.....	56
Figura 26. Construção do pictograma “Do que não gostamos”.....	57
Figuras 27 e 28. Frases produzidas pelas crianças sobre as estações do ano.....	62
Figura 29. Observação dos espaços verdes da escola.....	62
Figuras 30 e 31. Produções de elementos da natureza em plasticina.....	63
Figura 32. Produções elaboradas pelas crianças.....	63
Figura 33. Frase produzida pela criança com a palavra “amora”.....	66
Figura 34. Frase produzida pela criança com a palavra “pai”.....	66
Figura 35. Frase produzida pela criança com a palavra “bebê”.....	67
Figura 36. Palavras produzidas pelas crianças.....	69
Figura 37. Frases produzidas pelas crianças.....	71
Figura 38. Frases produzidas pelas crianças.....	71
Figura 39. Frases produzidas pelas crianças.....	71
Figura 40. Reta numérica.....	72

Tabelas

Tabela 1. Rotina diária.....	28
Tabela 2. Rotina diária.....	32
Tabela 3. Características das estações do ano.....	60
Tabela 4. Contagem de palavras (com as consoantes m, g e r).....	79
Tabela 5. Contagem de sílabas por palavra.....	79
Tabela 6. Contagem de palavras (com as consoantes m, l e t).....	80
Tabela 7. Contagem de sílabas por palavra.....	80
Tabela 8. Contagem de palavras (com as consoantes b, f e l).....	81
Tabela 9. Contagem de sílabas por palavra.....	81

Tabela 10. Contagem de palavras (com as consoantes p, n e q)	81
Tabela 11. Contagem de sílabas por palavra.....	82
Tabela 12. Contagem de palavras (com as consoantes c, p e m)	82
Tabela 13. Contagem de sílabas por palavra.....	83
Tabela 14. Contagem de palavras (com as consoantes r, s e d)	83
Tabela 15. Contagem de sílabas por palavra.....	84

Gráficos

Gráfico 1. Consciência silábica: Capacidade de identificar e produzir rimas.....	76
Gráfico 2. Consciência silábica: Capacidade de identificar e produzir rimas.....	78

Siglas, acrônimos e abreviaturas

EPE- Educação Pré-Escolar;

EEA- Experiências de Ensino/Aprendizagem;

OCEP- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

PES- Prática de Ensino Supervisionada;

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico;

EE- Educadora Estagiária;

PE- Professora Estagiária;

JI- Jardim de Infância

Introdução

O presente relatório é o resultado da ação educativa desenvolvida no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

A prática de ação educativa descrita neste relatório é referente a três momentos educativos em contextos diferenciados, designadamente, creche, jardim de infância (JI) e 1.º CEB. No primeiro contexto a prática ocorreu com um grupo de 14 crianças, com 1 ano de idade. No segundo contexto a prática da ação educativa decorreu com um grupo de 24 crianças com 5 anos de idade. No terceiro contexto a prática ocorreu com um grupo de 25 crianças, com 6 e 7 anos de idade, que frequentavam o 1.º ano de escolaridade. Os três contextos em que decorreu a PES pertencem a três instituições situadas na cidade de Bragança.

Pretende-se com este documento descrever, analisar e refletir sobre a prática realizada ao longo da PES. Reconhece-se que a prática profissional a desenvolver no âmbito da educação de bebés e crianças, além das dimensões científica e pedagógica, impõe a adoção de uma atitude investigativa. Neste sentido, ao longo da PES, desenvolveu-se uma investigação de natureza praxeológica, tendo como foco uma problemática de grande relevância no âmbito do desenvolvimento das crianças e dos processos de aquisição de conhecimentos fundamentais ao longo da sua formação: referimo-nos ao desenvolvimento de competências fonológicas e à relevante implicação destas na aprendizagem da leitura e da escrita. Para orientarmos devidamente esta investigação, delineamos os seguintes objetivos: (i) explicitar o conceito de consciência fonológica e a sua relevância no âmbito da educação de infância e do 1.º CEB; (ii) avaliar a consciência fonológica de crianças dos contextos (grupo de estudo); (iii) desenhar e realizar atividades que promovam a consciência fonológica (das crianças dos contextos); e (iv) verificar se as atividades realizadas produzem efeito na melhoria das competências fonológicas das crianças, com implicações nos processos de aprendizagem da leitura /escrita.

Como foi acima referido, ao longo deste trabalho, assumimos a valorização da investigação praxeologia, reconhecendo e aprofundando uma relação intrínseca entre o “fazer” pedagógico e a análise das práticas e dos contextos em que as ações pedagógicas ocorrem. Por isso, ao longo da apresentação das experiências de ensino-aprendizagem,

serão analisados dados recolhidos nessas práticas e será elaborada uma reflexão de natureza investigativa no sentido de aprofundarmos o conhecimento dos processos educativos.

A EPE não é apenas o período que antecede a escolarização, mas é uma etapa que permite à criança ter aprendizagens para toda a sua vida. A EPE é dotada de um currículo flexível que permite à criança experienciar diversas vivências reconhecendo-lhe um papel ativo e a possibilidade de participar livre e responsabilmente (nos horizontes próprios à sua idade) nas experiências de aprendizagem que os contextos, e os profissionais que neles trabalham, criam. Assim pretende-se tornar as crianças em cidadãos ativos, conscientes e competentes na sociedade. Procurámos, assim, ao longo da nossa ação educativa, desenvolver uma prática integradora e socializadora. Para tal, a nossa prática pedagógica baseou-se nos princípios orientadores apresentados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. No que concerne ao 1.º CEB, também nos apoiamos em documentos oficiais, *Programas de 1.º CEB* das diferentes áreas disciplinares e nas *Metas Curriculares para o 1.º CEB*.

O presente relatório está organizado em cinco pontos. No primeiro ponto apresentamos o enquadramento teórico que sustenta toda a ação educativa desenvolvida durante a PES. Este ponto contempla os seguintes subtópicos: consciência linguística; desenvolvimento fonológico; consciência fonológica; relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura; métodos de aprendizagem da leitura; e documentos oficiais orientadores da prática educativa. Trata-se de um momento fundacional, pela revisão da literatura científica que tem surgido nesta área e, a partir da qual, orientámos a nossa intervenção e fundamentámos a investigação e a reflexão sobre as práticas.

No segundo ponto apresentamos o enquadramento metodológico em que referimos as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Assim sendo, neste ponto, destacaremos que todo o processo, na medida em que se trata de uma prática de ensino que foi acompanhada e supervisionada por profissionais mais experientes, se funda num posicionamento de observação participante e num processo cuja intencionalidade foi o de assumirmos uma crescente autonomia na planificação e execução de experiências de ensino e aprendizagem nos contextos de intervenção. No que se refere aos instrumentos de recolha de dados, destacamos a importância da realização de prova fonológica, de

registo fotográfico, de notas de campo e das produções das crianças. Faz-se o cruzamento dos dados recolhidos, no sentido de, articulando a descrição das práticas com a reflexão e a investigação, alargarmos e aprofundarmos o nosso conhecimento acerca dos processos pedagógicos e das competências que se erguem como essenciais para a formação de profissionais competentes e construtores de bons ambientes de aprendizagem e de boas práticas.

No terceiro ponto, expomos a caracterização dos contextos de PES – creche, JI e 1.º CEB. Esta caracterização engloba a caracterização dos grupos, a organização do espaço e da rotina diária. Reconhece-se, portanto, que a organização dos espaços e a gestão dos tempos são dimensões educativas de grande relevância e que têm um forte impacto nas relações pedagógicas e na qualidade dos ambientes educativos.

No quarto ponto, explanamos a descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos três contextos da PES. Este constitui-se como o ponto nevrálgico do presente relatório na medida em que é nele que, de forma mais explícita e sistemática, se dá conta do trabalho que desenvolvemos, num processo gradual de desenvolvimento de competências profissionalizantes.

No quinto ponto, faz-se referência à apresentação, análise e interpretação de dados recolhidos nos contextos, procurando sistematizar alguns aspetos relevantes em termos de investigação acerca da problemática que orienta este relatório e que acima referimos.

Por último, apresentamos as considerações finais onde procuramos refletir sobre alguns aspetos mais significativos relativos à prática pedagógica desenvolvida nos três contextos, bem como refletir sobre o tema em estudo no decorrer da ação educativa.

1. Enquadramento teórico

Neste ponto, adotando uma atitude interpretativa e crítica, pretendemos apresentar os postulados evidenciados pela literatura científica relativamente ao desenvolvimento, na infância, da consciência fonológica e sua implicação na aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se, pois, de, considerando o âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), revisitar a literatura científica que se tem produzido a respeito desta importante articulação entre os domínios da oralidade e a aprendizagem do código escrito – tanto no que se refere à sua decifração e compreensão (leitura) como no que se reporta à produção (escrita).

Começamos por refletir acerca do conceito de consciência linguística apontando algumas dimensões que estão implicadas na aprendizagem da leitura e da escrita, como – para dar alguns exemplos – a consciência fonológica, a consciência lexical e a consciência sintática. De seguida, apresentamos a definição de consciência fonológica, explicitando como se desenvolve, qual a sua importância no processo de ensino-aprendizagem e a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. No âmbito da abordagem à questão das competências de decifração e compreensão de textos escritos, refletimos, já perto do final deste ponto, acerca dos métodos de aprendizagem da leitura. Pretendemos, por último, analisar, ainda que brevemente, a informação que é fornecida nos documentos oficiais orientadores das práticas educativas e que sustentaram toda a PES, quer no contexto de EPE quer no 1.º CEB.

1.1. Consciência linguística

O desenvolvimento da linguagem é um processo complexo devido aos diversos fatores que lhe estão associados. Conforme referem Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), pode considerar-se que no desenvolvimento desta capacidade humana se inter-relacionam duas grandes componentes, que são a “comunicação oral” e a “consciência linguística” (p. 62).

Relativamente à comunicação oral, sabemos que é essencial no desenvolvimento da criança proporcionar um clima de comunicação, que lhe permita dominar a fala e o corpo na interação comunicativa com o (s) outro (s). Importa, efetivamente, reconhecer que a comunicação oral, a que nos referimos, não é estritamente linguística; ela opera-se num sincretismo entre aspetos linguísticos e paralinguísticos (a altura da voz, a rapidez

de elocução, por exemplo) e outras dimensões da comunicação que não são linguísticas, como o gesto, a expressividade do rosto ou a proximidade entre os interlocutores. Significa que, além da palavra (comunicação verbal), é importante na interação comunicacional a componente não-verbal, à qual, aliás, a criança dá grande atenção. Daqui decorre a importância de se criar, nos espaços da educação de infância, um clima comunicacional afetuoso e estimulante para a criança.

Um clima comunicacional de qualidade é fundamental para que a criança, num *continuum* de aquisições e de aperfeiçoamento do seu desempenho na interação com os outros, desenvolva um alargado leque de competências como alargar o seu vocabulário, construir frases cada vez mais complexas e adquirir um maior domínio da expressão e da comunicação. Cabe ao educador proporcionar situações de comunicação em diversos contextos, com diferentes interlocutores e obedecendo a diversas intenções, de forma a possibilitar à criança dominar progressivamente as formas como comunica. É de referir que a comunicação oral é imprescindível não só para desenvolver as competências sociais mas também permite adquirir conhecimento de outras áreas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No que se refere à consciência linguística podemos referir que esta contempla várias dimensões, das quais destacamos as seguintes: consciência fonológica (capacidade para identificar e manipular elementos sonoros que integram as palavras), consciência lexical (capacidade de compreender que a palavra é um elemento constituinte da frase) e consciência sintática (compreensão e utilização das regras da organização gramatical das frases) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). As três dimensões que mencionámos permitem a aprendizagem da leitura e da escrita e devem ser desenvolvidas em idade pré-escolar. Segundo Horta (2017) “A consciência linguística, no decorrer do seu normal processo de evolução, levará a criança a uma consciência metalinguística – o conhecimento explícito e formal, que se manifesta através do controlo deliberado que o falante pode ter da sua língua” (p.14).

Conforme aponta Sim-Sim (1998) as capacidades metalinguísticas surgem na criança após esta possuir um razoável domínio do conhecimento e uso da linguagem em contexto comunicativo. Quer isto dizer que, estando envolvida em ambientes que a estimulem, a criança vai naturalmente desenvolvendo competências comunicacionais e alargando o âmbito das múltiplas competências linguísticas. Tal processo permite-lhe uma progressiva consciencialização acerca das estruturas da língua que usa (a língua

materna), desenvolvendo, assim, uma competência metalinguística que lhe permite, por exemplo, expressar-se acerca da correção de determinados enunciados.

1.2. Desenvolvimento fonológico

Começamos por referir que o *desenvolvimento fonológico* é um processo que ocorre gradualmente desde o nascimento da criança. Quando o bebê chora ocorre a sua primeira manifestação sonora. Enaltece-se assim a voz como uma das mais poderosas formas de comunicar. O *desenvolvimento fonológico* é, portanto, a fase de articulação entre o choro do bebê e a aquisição dos sons da fala. Este processo contempla também a capacidade para discriminar (distinguir) e articular inteligivelmente todos os sons da língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Como têm salientado os estudos acerca desta temática (por exemplo, Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008 ou Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011), quando nos referimos à capacidade de discriminar sons é importante salientar que esta é inata e que o bebê desde o nascimento reage a estímulos sonoros e a variações acústicas relacionadas com a voz humana. Algum tempo depois, começa a reconhecer a voz da mãe, distingue vozes masculinas de vozes femininas e é capaz de discriminar sons da fala com base nas diferenças segmentais mínimas entre os sons. Aos seis meses de idade, é capaz de identificar padrões de entoação e ritmo, reagindo a perguntas, ordens ou manifestações entoacionais de carinho ou zanga. Por volta dos doze meses de idade, já consegue compreender muitas sequências fónicas (palavras e frases) em contexto e já produz alguns fonemas. Aos dezoito meses, a criança já produz muitos fonemas, utiliza variações entoacionais, cumpre ordens simples, compreende algumas dezenas de palavras, produz um discurso telegráfico (2/3 palavras por frase). Dos dois aos três anos de idade, a criança produz muitos fonemas, melhora o controlo do volume, ritmo e intensidade da voz, reconhece todos os sons da língua materna, compreende centenas de palavras, produz frases, utiliza pronomes, utiliza flexões nominais e verbais, respeita regras básicas de concordância, já tem uma grande expansão lexical e utiliza frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens e mentiras). Aos quatro/cinco anos, a criança tem um completo domínio articulatorio, conhece 25000 palavras, utiliza no seu dia a dia cerca de 2500 palavras, compreende e produz muitos tipos de frases simples e complexas e apresenta melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e subtileza). A partir dos 5 anos até à puberdade, atinge o domínio das

estruturas gramaticais complexas, há um enriquecimento lexical e domina as regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

O desenvolvimento da linguagem é, portanto, um processo que ocorre progressivamente, passando por várias etapas de acordo com desenvolvimento cognitivo das crianças e das experiências comunicacionais que vivenciam. Conforme referem Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011), a criança começa por falar, treinando o seu sistema fonador, antes de produzir sons da sua língua organizados em sequências de consoante e vogal (CV), na fase de lalação, como se ilustra em (1). Segue-se o período em que são produzidas palavras isoladas, com valor holofrástico, como em (2). Em seguida, começam a emergir as primeiras unidades sintáticas, como em (3):

- (1) “pá-pá”
- (2) “copo”, podendo significar: “quero o copo”, “estou a ver o copo”, etc.
- (3) “quer copo”

Progressivamente, as estruturas linguísticas vão-se tornando mais complexas, aumentando o grau de diversidade entre padrões de desenvolvimento, em função quer de factores inerentes à criança, quer de factores externos (tais como o meio familiar em que se insere e a frequência de educação pré-escolar).” (p.9).

A aprendizagem da língua implica a articulação de vários fatores. Tendo em conta esta linha de pensamento, Rebelo e Atalaia (2000) apontam como aspetos relevantes a “percepção e discriminação auditiva; articulação dos fonemas; desenvolvimento do vocabulário; conhecimento das regras gramaticais; apreensão do sentido; selecção dos elementos fixados pela memória; organização da frase” (p.31). Algo que importa reter é que estes processos são complexos e simultaneamente naturais. Não deixa de ser espantosa a rapidez com que as crianças progridem no domínio da compreensão e da expressão orais. Tal facto não pode, contudo, fazer-nos esquecer o importante papel dos adultos (pais, educadores e outros) que devem criar um bom ambiente comunicacional, linguisticamente rico e propiciador de um clima de afetos e de bem-estar.

1.3. Consciência fonológica

Esta habilidade metalinguística é muito estudada por vários autores¹ devido à importância que representa no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Encontramos, por conseguinte, diferentes definições de “consciência fonológica”, embora todas elas apresentem um núcleo muito estável. Trazemos aqui a definição apresentada por Freitas, Alves e Costa (2007) as quais afirmam que a consciência fonológica é a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade *palavra*, a capacidade que a criança tem de isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de a identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica (p.9).

A consciência fonológica subdivide-se em três tipos: *consciência silábica*, *consciência intrassilábica* e *consciência fonémica*. Assim sendo (e usando o exemplo apresentado por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), ao isolar sílabas, a criança revela *consciência silábica* (pra.tos); ao isolar unidades dentro da sílaba, a criança revela *consciência intrassilábica* (pr.a-t.os); e ao isolar os sons da fala, revela *consciência fonémica* (p.r.a.t.o.s).

Importa referir que, com base em múltiplos estudos (que temos vindo a citar), é hoje seguro afirmarmos a existência de um padrão evolutivo de consciencialização que vai das unidades fonológicas maiores (como as sílabas) para unidades menores (como o fonema). Efetivamente, o domínio da *consciência silábica*, de acordo com Freitas, Alves & Costa (2007), precede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Um falante português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito. Paralelamente, as primeiras tentativas de escrita silábica que as crianças manifestam remetem para a natureza intuitiva da unidade silábica (p.10).

De acordo com os estudos, como acabamos de referir, a consciência silábica é a mais simples e é aquela que se desenvolve de forma mais intuitiva, enquanto a consciência intrassilábica e a consciência fonémica são as que demoram mais a desenvolver-se e apresentam um grau de complexidade superior. Para que se compreenda com maior clareza aquilo de que estamos a tratar, convém recordar que é a ocorrência de uma vogal que indicia a existência de uma sílaba e que a estrutura interna da sílaba esta é constituída

¹ Bryant, Maclean, Bradley & Crossland (1990); Gosway & Bryant (1990); Lundberg, Frost & Peterson (1988); Torgensen, Wagner & Rashotte (1994); Wagner & Torgensen (1987); Sim-Sim, Silva & Nunes (2006), Freitas, Alves & Costa (2007).

por *ataque* e *rima*. A Rima é o “único constituinte obrigatoriamente preenchido” (Mateus, Frota & Vigário, 2003, p. 1038) e, além do *núcleo*, pode apresentar uma *coda*.

Na figura 1, podemos perceber a hierarquização que nos permite identificar os vários constituintes da sílaba (acima referidos).



Figura 1. Constituintes Silábicos
(Fonte: Freitas, Alves & Costa, 2007, p.14).

De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007), o “ataque é o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo encontrar-se vazio” (p.14). Na figura 2 constam os três tipos de Ataque e as respectivas designações.

Tipos de Ataques	Exemplo
Ataque simples	p <u>é</u>
Ataque vazio	<u>é</u>
Ataque ramificado	p <u>re</u> .go

Figura 2. Tipos de Ataque
(Fonte: Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 14).

O *Núcleo*, segundo Freitas, Alves e Costa (2007), “é o constituinte silábico que domina a vogal da sílaba, quer esta se encontre ou não associada a uma semivogal (domina um *ditongo crescente* se a semivogal ocorrer antes da vogal (GV), como *piar*; domina um *ditongo decrescente* se a semivogal ocorrer depois da vogal (VG), como *pauta)”* (p.15).

Entendemos assim dois tipos de *núcleo*: núcleo não ramificado, por exemplo: *pa*; núcleo ramificado, por exemplo: *pai* (ditongo decrescente [aj]), *toa.lha* (ditongo crescente [wa]).

A *coda*, conforme referem as mesmas autoras, é “o constituinte silábico que domina a (s) consoante (s) à direita da vogal. A coda pode ser ramificada em várias línguas do mundo, embora o Português só apresente Codas não ramificadas” (Freitas, Alves &

Costa, p.15). Codas ocorrem nos seguintes exemplos: pas.ta, som [ʃ]; rus.ga, som [ʒ]; mal.ga, som [ɾ]; e mar.co, som [ɾ].

A *rima* é constituída pelo *núcleo* e pela *coda*. A *rima* pode ser não ramificada, por exemplo na palavra má; ou ramificada, por exemplo, nas palavras mal, más e mar. (Freitas, Alves & Costa, 2007).

A *consciência intrassilábica* é, segundo Freitas, Alves e Costa (2007), “a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Por exemplo, se a criança substituir o grupo consonântico [pr]” por *p*, na sílaba *pra* na palavra *prato*, para criar uma nova palavra (pato), está a treinar a sua *consciência intrassilábica*” (p.11).

A *consciência fonémica* diz respeito à capacidade de manipular explicitamente os sons da fala. Como referem Sucena e Castro (2008), “é essencial que a criança compreenda que as palavras podem ser decompostas em fonemas, que não têm, muitas das vezes, relação directa com as letras” (p.40). Esta consciência assemelha-se à definição de consciência fonológica, embora Silva (2003) refira 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). Podemos, em jeito de síntese, referir que a consciência fonológica contempla três dimensões: sílaba, unidades ataque-*rima* e fonemas.

De acordo com a investigação de vários autores, a consciência fonológica apresenta dois níveis. O nível inicial que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas; e um segundo nível mais sofisticado que se manifesta apenas quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura e que está associados à análise e manipulação das unidades fonémicas (Sim-Sim, Silva & Nunes 2008).

É ainda referido pela literatura científica da área, nomeadamente pelos trabalhos de Sim-Sim (1998) e Veloso (2003), que as crianças portuguesas como as de outros países apresentam um fraco desenvolvimento da consciência fonémica à entrada da escola. Importa ter presente que o desenvolvimento da consciência fonémica (reconhecimento e manipulação de fonemas) é fundamental para a apropriação do código alfabético. O nosso sistema de escrita, como se sabe, é um sistema alfabético e, reiteramos a ideia, é fundamental que a criança vá progredindo na associação entre os sons da fala e a sua representação em grafemas (vulgarmente designados como letras). Neste sentido, as autoras Freitas, Alves & Costa (2007), apoiando-se nos estudos de Adams *et al.*, (2006),

Veloso, (2003), Morais (2004), entre outros, destacam que a capacidade que as crianças vão desenvolvendo para explicitarem e manipularem os sons da fala determina

em grande medida o processo de aprendizagem da leitura, admite-se também que este contribui para o desenvolvimento da consciência dos sons da fala, pelo que *consciência fonémica e aprendizagem da leitura e da escrita* são hoje aspectos entendidos como mutuamente dependentes (p.12).

Este também é um aspeto relevante. Como a citação expressa, há uma relação de mútua dependência entre o desenvolvimento da consciência fonológica (e, mais especificamente, fonémica) e a aprendizagem da leitura. Quer isto dizer que, por um lado, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonémica estamos a facilitar a aprendizagem da leitura (porque a criança identificará melhor os sons da fala e fará com maior acerto a correspondência aos devidos grafemas) e, por outro lado, a abordagem ao código escrito (com um trabalho explícito de referência aos grafemas usados na escrita) ajuda a criança a desenvolver a sua consciência fonémica. É, pois, fundamental que as crianças se desenvolvam em ambientes comunicativos e que tenham contacto com o código escrito. De acordo com Horta (2017),

O desenvolvimento progressivo da consciência fonológica ao longo da infância depende: das experiências sociolinguísticas a que a criança teve acesso; do normal processo de desenvolvimento cognitivo da criança; das características específicas de diferentes capacidades da consciência fonológica; e da exposição formal ao sistema alfabético com a aprendizagem da escrita e da leitura (p.14).

Não podemos deixar de afirmar como fundamental a compreensão de que o desenvolvimento da consciência fonológica depende da articulação de vários fatores, o que implica que o ambiente que rodeia a criança deve proporcionar experiências diversificadas no campo da comunicação, tanto no âmbito dos usos orais como no de usos escritos da língua.

1.3.1. Avaliação da consciência fonológica

A consciência fonológica é, como acabamos de referir, uma habilidade metalinguística que contempla algumas competências. Essas competências podem ser avaliadas de acordo com três tipos de provas: provas de classificação, provas de manipulação e provas de segmentação.

Nas provas de classificação aplicam-se as tarefas de classificação com base na sílaba inicial e no fonema inicial. No primeiro caso, o objetivo é avaliar a capacidade infantil para detetar sílabas iniciais idênticas em diferentes palavras; já no segundo caso, o objetivo destas tarefas é avaliar a capacidade para detetar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras.

As provas de manipulação contêm tarefas de supressão da sílaba inicial, com o objetivo de avaliar a capacidade de manipular as unidades silábicas e tarefas de supressão do fonema inicial, estas pretendem avaliar a capacidade para detetar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras.

As provas de segmentação incluem tarefas de análise silábica. Estas tarefas são consideradas um indicador fiável da consciência infantil em relação à unidades silábicas; as provas de segmentação incluem também tarefas de análise fonémica que também são um poderoso indicador da consciência fonémica, isto é, revelam a capacidade da criança em explicitar as unidades fonémicas das palavras (Silva, 2008).

É importante salientar que estas provas são progressivamente mais complexas, ou seja, é evidentemente, mais fácil – para a criança – operar com provas de classificação (por exemplo, identificação de sílabas iniciais iguais em duas palavras) do que proceder à supressão de sílabas (mesmo que se já a inicial). Este dado é importante e deve ser tido em conta nas práticas que os educadores e professores realizam com as crianças, no sentido de favorecerem uma aprendizagem que caminha dos processos mais simples para os mais complexos.

1.4. Relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita

A consciência fonológica permite à criança manipular e brincar com os sons da fala. Alguns estudos apresentados pela literatura científica apontam para a importância desta habilidade metalinguística na aprendizagem da leitura e da escrita. São vários os estudos que apontam para essa relação. Segundo Silva (2008) de acordo com a investigação de vários autores (Bryant, Maclean, Bradley, & Crossland, 1990; Goswamy & Bryant, 1990; Lundberg, Frost, & Peterson, 1988; Torgensen, Wagner, & Rashotte, 1994; Wagner & Torgensen, 1987) está comprovado que as crianças em idade pré-escolar, com uma consciência mais explícita de sons que formam as palavras, demonstram uma maior probabilidade de se tornarem bons leitores.

Nesta linha de pensamento, Sucena & Castro (2008) referem que “as teorias de desenvolvimento da leitura de Gough (1972) e Gough e Hilinger (1980), Marsh et al. (1981) e Frith (1985) foram desenvolvidas sob a forma de sequências de estádios e focavam a aquisição da consciência fonémica e das relações letra-som como os processos essenciais à leitura” (p.39). Apesar da diversidade de opiniões, o que se torna evidente – como já antes referimos – é que, num sistema alfabético como é o nosso, a competência para manipular sons e os associar a grafemas (letras) é crucial na aprendizagem da escrita e da leitura. Realce-se, neste sentido, que a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme referem Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), exige das crianças que elas desenvolvam conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que representa unidades da linguagem oral. Nos códigos alfabéticos as letras representam os segmentos fonémicos, o que permite, através de um número limitado de símbolos (as letras), representar por escrito todas as palavras de uma língua. Consequentemente o domínio do código alfabético obriga, não apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, igualmente, à apreensão de que as unidades codificadas são os fonemas.

A aprendizagem da linguagem escrita requer um ensino formal ao contrário da linguagem oral. Na opinião de Silva (1997), a aprendizagem da linguagem escrita parece requerer capacidades explícitas de análise da fala, nomeadamente ser capaz de perceber que as palavras orais são constituídas por uma sucessão de componentes fonéticos, os quais são as unidades representadas pelo código alfabético.

Revisitando alguns estudos realizados entendemos que, de facto, existe uma relação entre a consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita. Num estudo apresentado por Silva (2018), pretendeu analisar-se os contributos de um programa de escrita inventada no jardim de infância para a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade. Neste estudo, participaram 95 crianças do último ano do pré-escolar que não sabiam ler nem escrever. Estas crianças foram divididas aleatoriamente em dois grupos: 48 no grupo experimental e 47 no grupo de controlo. Foram avaliadas as competências da leitura e da escrita de palavras das crianças no jardim de infância, antes e depois do programa, e no final do 1.º ano do ensino básico. Durante a intervenção, o grupo experimental participou em 10 sessões bissemanais de escrita inventada, enquanto o grupo de controlo realizou atividades de conto de histórias infantis. A análise dos dados revelou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, tanto em escrita

como em leitura, apresentando o grupo experimental resultados superiores no final do pré-escolar e do 1.º ano.

Ainda Silva (2017) realizou um outro estudo em que participaram 28 crianças. A autora concluiu, graças a esse estudo, que o conhecimento metalinguístico no início do 1.º ano apresentou diferenças estaticamente significativas entre grupos de leitores/escritores, dois anos mais tarde. Não admira, portanto, que a autora estipule que os “resultados vão ao encontro dos estudos preditivos que salientam a importância da consciência fonológica no início da aprendizagem da linguagem escrita (Albuquerque, 2012; Alves Martins, 2000; Barrera & Maluf, 2003; Pestun, 2005)” (Silva, 2017, p.122).

No mesmo sentido, um estudo realizado por Britto, Castro, Gouvêa & Silveira (2006) evidenciou que as crianças que experienciaram atividades de consciência fonológica revelaram maior sucesso na leitura, relativamente às que não realizaram atividades nesse âmbito. Ainda neste âmbito, Paulino (2009) realizou um estudo em que participaram 100 crianças do 1.º ano de escolaridade, com o objetivo de perceber qual a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Concluiu que as crianças com melhores resultados nas tarefas fonológicas no início do ano demonstram maior facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Realçamos também a relação interativa e recíproca entre a escrita inventada e a consciência fonológica. As produções de escrita inventada realizadas pela criança favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica de acordo com as perspectivas de Adams (1998) e Treiman (1998). As crianças em idade pré-escolar começam a produzir as primeiras tentativas de escrita, sendo que o contacto com textos escritos e com a qualidade do meio em que se desenvolvem e o papel do adulto como mediador é fundamental neste processo. Podemos encontrar crianças em que as suas produções não têm qualquer correspondência com o oral, outras fazem correspondência quantitativa entre o número de sílabas que detetam nas palavras e o número de letras que usam para escrever uma palavra (escrita silábica) e outras que começam a escrever letras convencionais em função dos sons que identificam nas palavras. Estas tentativas de produção escrita inventada permitem à criança desenvolver competências de análise do oral, uma vez que estas práticas incitam a criança a práticas de reflexão linguística (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Antes de mais começa a compreender que escrevemos aquilo que dizemos pelo que a relação que importa considerar se estabelece entre o oral e o registo escrito e não entre a escrita e a realidade (os objetos).

1.5. Métodos de aprendizagem da leitura

A aprendizagem da leitura é um processo que se revela complexo. Sabemos que existe uma grande variedade de técnicas de ensino de leitura, no entanto, se fizermos uma análise rigorosa do termo método, concluímos que só existem dois métodos fundamentais sobre o ensino inicial. Estes dois grandes tipos de métodos podem caracterizar-se em métodos fônicos (fonéticos) ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos (Cruz, 2007). Embora apresentem perspectivas diferentes, ambos apontam no mesmo sentido, ou seja, para a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Vejamos cada uma das particularidades de cada um dos métodos.

1.5.1. Métodos fônicos ou sintéticos

Este método começa pelo estudo dos signos e sons elementares, orienta-se pelas regras que nos permitem fazer a correspondência grafia-fonema. É um método que se enquadra no modelo de leitura ascendente. Enfatiza a aprendizagem da descodificação das palavras numa fase inicial da leitura, ou seja, parte de estruturas mais simples (sílabas e letras) para estruturas mais complexas (frases e palavras). Cruz (2007) refere que este método apresenta a seguinte sequência: (i) estudo das vogais, que se inicia com a apresentação de uma imagem cujo nome começa pela vogal que se pretende ensinar; (ii) apresentação do fonema que lhe corresponde; (iii) apresentação do grafema que lhe corresponde; (iv) 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; (v) 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; (vi) associação de consoantes e vogais para formar as primeiras sílabas; (vii) 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 oralizadas; (viii) o alfabeto surge após a apresentação de todas as vogais e consoantes, e tem de ser memorizado e copiado muitas vezes; e (ix) o treino da descodificação através da realização de leituras frequentes e repetidas.

Este é, na verdade e com algumas variantes pouco significativas, o método que temos encontrado na maior parte das salas que pudemos observar. Como se

compreende é um método que dá primazia à aprendizagem da descodificação correta dos grafemas.

1.5.2. Métodos Globais ou Analíticos

Ao contrário dos métodos fônicos ou sintéticos, os métodos globais ou analíticos partem de estruturas mais complexas (frases e as palavras) para os seus elementos mais simples (sílabas e letras). De acordo com Cruz (2007), o método global apresenta as seguintes etapas: apresentação de uma imagem ou gravura sugestiva; (i) verbalização ou conversa sobre a gravura, realçando aspetos como a(s) ação(ões) representada(s) e o(s) nome(s) do(s) interveniente(s) principal(ais); (ii) 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 visível; divisão da(s) palavra(s) em sílabas, primeiro oralmente e posteriormente por escrito; (iii) decomposição das sílabas nos seus fonemas (oralmente) e nos seus grafemas (por escrito); (iv) associação dos fonemas e dos grafemas aprendidos para formar diferentes sílabas; (v) associação de sílabas para formar novas palavras.

Como o nome indica, este método valoriza a aprendizagem da leitura a partir de enunciados e contextos linguísticos com sentido e que a criança analisa, percorrendo um “caminho”, normalmente designado como descendente, na medida em que parte das unidades linguísticas maiores (a frase e a palavra) para unidades menores, a letra/fonema.

Em síntese, ambos os métodos visam a aprendizagem da leitura, embora, com abordagens diferentes. O modelo fónico, centra a aprendizagem da leitura, na familiarização com o princípio alfabeto, e que a partir daí, as crianças estabeleçam correspondências entre as letras e os sons. Uma das desvantagens que este método apresenta é a existência de fonemas muito semelhantes, aquando da sua produção isolada, que causa alguma confusão à criança (Viana & Teixeira, 2002). O modelo global dá primazia à aprendizagem da leitura a partir das palavras e sílabas para as letras. Uma das desvantagens deste modelo é a escolha das palavras, sendo que, se não forem adequadas dificultam a aprendizagem.

Atualmente, reconhece-se que os dois métodos (fónico e global) são importantes e necessários para que todas as crianças aprendam a decifrar (Sim-Sim, 2009). Neste sentido, cabe ao professor, adaptar as suas estratégias, tendo em conta a sua realidade educativa. De acordo com Sim-Sim (2009)

A escolha das metodologias de ensino da decifração espelha uma opção metodológica entre dar primazia a estratégias de correspondência som/grafema (metodologias fônicas, i.e., sub-lexicais) ou privilegiar estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias de pendor mais global, i.e., lexicais) (p.15).

A aprendizagem da leitura é um processo que se revela bastante complexo, não só para as crianças, mas também para os professores. Concordamos com Rebelo & Atalaia (2000) quando referem que o ensino da 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). Desta forma, é essencial, perceber o que a criança já sabe. Quando nos referimos aos conhecimentos que a criança possui, referimo-nos, às suas competências fonológicas, uma vez que, estas estão relacionadas com a aprendizagem da leitura e escrita. Neste sentido, reforçamos que cabe ao educador promover o treino sistemático e contínuo destas competências, mesmo antes da entrada no ensino formal.

1.6. Documentos oficiais orientadores da prática educativa

Ao longo da PES, revisitamos os documentos oficiais orientadores da prática pedagógica com o intuito de apoiar e facilitar a elaboração das planificações. Relativamente à EPE, consultamos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. No 1.º CEB consultamos o *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e as *Metas Curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico*.

1.6.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, 2016) foram elaboradas para apoiar e orientar o educador na sua prática pedagógica. Baseiam-se em objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro) e visam apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância. A organização das OCEPE contemplam os seguintes pontos: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições. Relativamente ao enquadramento geral, este inclui

três tópicos: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; intencionalidade educativa; e organização do ambiente educativo.

Os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância apresentados neste documento são: (i) o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança (realçam a importância das interações como facilitadoras de experiências que constituem oportunidades de aprendizagem); (ii) o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo (evidência a valorização dos saberes e competências de cada criança de forma a desenvolver todas as suas potencialidades, afirma que a criança assume um papel ativo na suas aprendizagem); (iii) a exigência de resposta a todas as crianças (postula que a educação é um direito de todas as crianças, cabendo ao educador atender às especificidades de todas as crianças respeitando-as e apoiando-as nas suas aprendizagens e progressos); e (iv) a construção articulada do saber (aponta-se para um desenvolvimento articulado e integrado, promovendo-se um desenvolvimento holístico).

A intencionalidade educativa permite atribuir um sentido à ação, ou seja, implica que o educador reflita sobre a sua prática, sobre a imagem da criança e sobre o que as crianças sabem, fazem e como aprendem. Refere-se também a importância de o educador conhecer o seu grupo de crianças de modo planificar de acordo com as suas necessidades (otimizando as suas aprendizagens), para tal é necessário, observar, registar e documentar. As áreas de conteúdo sugeridas pelas OCEPE são: Área de Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação (que integra o domínio da Educação Física; domínio da Educação Artística que inclui o subdomínio das Artes Visuais, subdomínio do jogo dramático/teatro, subdomínio da música e o subdomínio da dança; domínio da linguagem e abordagem à escrita; e domínio da matemática) e Área do Conhecimento do Mundo.

A continuidade educativa e transições referem as transições horizontais e verticais e apontam para a importância de apoiar cada criança no processo de transição de ciclo educativo.

Relativamente à temática em estudo, as OCEPE, referem que as crianças devem ser envolvidas em situações que as permitam, explorar, de forma lúdica, a linguagem, que sintam prazer em brincar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações. É proposto que educador explore rimas, lengalengas, trava-línguas e poesia, pois permitem à criança, tomar consciência da língua. Referem, também, que a consciência fonológica tem implicações na leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca, uma vez

que, a capacidade de análise oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica. Assim sendo, os educadores devem desenvolver propostas que impliquem diferentes processos e níveis de análise, progressivamente mais exigentes (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

1.6.2. Programas e Metas Curriculares do 1.º ciclo do Ensino Básico

Os *Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB* são documentos que pressupõem uma educação escolar que constitua uma oportunidade para que a criança realize aprendizagens ativas, significativas, integradoras, diversificadas e socializadoras. Por *aprendizagens ativas*, entendemos que as crianças têm “oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (ME, 2004, p.23). Neste sentido, o professor deverá promover atividades onde a criança possa participar ativamente, e se envolva na aprendizagem. Para além disso, realçamos, a importância da criança manusear e explorar diversos materiais didácticos, que a possibilitem fazer novas descobertas. As *aprendizagens significativas* “relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou a que a ela se ligam” (ME, 2004, p.23). Possibilitasse à criança aprendizagens significativas, quando estas incidem em contextos reais e naturais para a criança e fazem realmente sentido. As *aprendizagens integradoras* implicam que “As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas” (ME,2004, p. 24). Assim sendo, as crianças aprendem, as várias áreas do saber, de forma integrada. As *aprendizagens diversificadas* “apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados” (ME, 2004, p.24). A utilização de diversos materiais e recursos didácticos permitem muitas vezes que as crianças compreendam melhor, o conteúdo que está a ser trabalhado. Para além de diversificar os materiais, também é importante utilizar diversas estratégias de trabalho, bem como as formas de comunicar. Por último, *as aprendizagens socializadoras* promovem nas crianças hábitos de ajuda, isto é, proporcionam-se momentos de partilha de saberes criança-criança, criança-adulto e adulto-criança. Deste modo “As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas

culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (ME, 2004, p.24).

Estes documentos são princípios educativos pelos quais o professor deve orientar a sua prática pedagógica.

O Programa apresenta os conteúdos que devem ser trabalhados por ano de escolaridade, organizados de forma sequencial e hierárquica. As Metas Curriculares definem objetivos a atingir, referenciando explicitamente os conhecimentos que a criança tem de adquirir e desenvolver. De forma a avaliar a consecução dos objetivos, são apresentados os descritores de desempenho (consiste num enunciado mais preciso e objetivo).

O *Programa e Meta Curricular de Português* apresenta quatro domínios de conteúdo: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. Relativamente à consciência fonológica, o programa refere que nos primeiros anos do ensino básico, a ligação entre a oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da leitura e da escrita, é fundamental. Neste documento, reconhece-se a importância de a criança refletir sobre a estrutura fonológica da língua, por forma, a facilitar o processo de aprendizagem do princípio alfabético. O documento afirma que, uma das primeiras realidades do ensino do Português no 1.º CEB é o desenvolvimento da consciência fonológica.

Reconhecemos a importância que a consciência fonológica apresenta na aprendizagem de leitura e da escrita. Conforme, referimos no quadro teórico do presente trabalho, vários estudos apontam para a relação entre as competências fonológicas e a aprendizagem da leitura e escrita. Também os documentos oficiais, que genericamente, apresentamos, assumem a importância que o educador e o professor representa no desenvolvimento desta habilidade. Assim sendo, em ambos os contextos (JI e 1.º CEB), as competências fonológicas devem ser trabalhadas de forma sistemática e contínua. Realçamos que as tarefas de consciência fonológica devem, sempre, ser adaptadas às crianças e ao nível de ensino.

Dada a relevância, da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita optámos por enveredar pelo estudo/investigação desta temática.

2. Enquadramento metodológico

Neste ponto apresentamos o enquadramento metodológico, em que descrevemos as opções metodológicas na recolha, análise e interpretação de dados. Começamos por referir a temática em estudo, bem como os objetivos que traçamos para dar resposta à problemática investigada. De seguida, procedemos a uma breve abordagem sobre a opção metodológica escolhida, assim como, as técnicas e instrumentos de recolhas de dados utilizados.

2.1. Contextualização e objetivos de estudo

Temos como principal objetivo neste trabalho compreender a implicação que a consciência fonológica tem na aprendizagem da leitura e da escrita. De forma a orientar esta investigação, optámos por, ao longo da ação educativa, desenvolver atividades que, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica, potenciasses as competências necessárias à aprendizagem da leitura. Desta forma, definimos os seguintes objetivos: (i) explicitar o conceito de consciência fonológica e a sua relevância no âmbito da educação de infância e do 1.º CEB; (ii) avaliar a consciência fonológica de crianças dos contextos (grupo de estudo); (iii) desenhar e realizar atividades que promovam a consciência fonológica (das crianças dos contextos); e (iv) verificar se as atividades realizadas produzem efeito na melhoria das competências fonológicas das crianças, com implicações nos processos de aprendizagem da leitura/escrita.

2.2. Investigação qualitativa

Na nossa pesquisa, optamos por uma investigação qualitativa. Esta investigação é composta por quatro características: (i) os dados recolhidos são descritivos, pretende-se analisar palavras ou imagens; (ii) privilegia-se o processo e não o resultado; (iii) a análise de dados é indutiva; (iv) é significativa, uma vez que há interesse em perceber como os sujeitos interpretam e dão significado às suas vivências (Bodgan & Biklen, 1994). Neste sentido, é nossa intenção compreender o significado de alguns comportamentos e perceber a forma como o sujeito interpreta as suas vivências. Conforme refere Coutinho (2011) “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).

A investigação qualitativa que utilizámos é baseada numa observação participante e usando como instrumentos de recolha de dados: provas fonológicas, notas de campo, produções das crianças e registo fotográfico.

Dada a natureza de alguns destes dados, e não obstante a natureza qualitativa que preside à investigação, há uso e análise de dados quantitativos).

A metodologia utilizada neste estudo possui características que assentam numa investigação-ação (I-A). Quando nos referimos a investigação-ação podemos dizer que é, como a própria designação indica uma investigação com dois objetivos: investigação e ação. Estes objetivos devem ser indissociáveis, isto porque, se se pretende que estes sejam articulados. Segundo aponta Sousa (2009)

Juntando a palavra *investigação* (que significa pesquisar, procurar) à palavra *acção* (actuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si com os seus alunos (p.95).

A I-A é uma metodologia bastante profícua no campo da educação, pois permite aos educadores e professores adequar-se ao grupo de crianças, melhorando a sua prática ao refletir e agir sobre a mesma. De acordo com Altrichter, Posch & Somekh (1996, cit. por Máximo-Esteves, 2008) “a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (p.18).

Ainda Watts (1985, citado por Coutinho, 2011) menciona que I-A “é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (p.313). Esta metodologia permite, assim aos educadores e professores desenvolver capacidades, experimentar novos métodos de aprendizagem, poder de análise e autoavaliarem-se (Coutinho, 2011).

Desta forma, pretende-se enriquecer o conhecimento sobre a temática em estudo, bem como, refletir sobre a ação educativa nos contextos. No decorrer da PES, procurámos, desenvolver atividades que respondessem às necessidades do grupo, neste sentido, foi fundamental observar, escutar e interagir com as crianças. Neste processo procurámos utilizar diversas estratégias de ensino-aprendizagem, e tentámos melhorar essas estratégias, adaptando-as da melhor forma ao grupo de crianças.

2.3. Técnica e instrumentos de recolha de dados

Durante a PES, de forma a recolher dados para fazer face à problemática em estudo, foi utilizada como técnica a observação. A recolha de dados é fundamental para sustentar toda a pesquisa realizada e para registar e documentar os dados recolhidos foram utilizados os seguintes instrumentos: provas fonológicas, registo fotográfico, notas de campo e produções das crianças.

2.3.1. Observação participante

Técnica de recolha de dados, conforme refere Moresi (2003) é “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controlo e a análise dos dados” (p.64).

A observação foi a técnica eleita e a que utilizámos no decorrer da nossa prática. Entendemos que a observação é fundamental para um educador e professor, ou seja, é a base da sua ação educativa. É através da observação da sua prática e por conseguinte a reflexão da mesma que permite ao educador e professor conhecer todas as crianças e cada uma delas, permitindo-lhe assim, adaptar e ajustar as atividades planeadas ao seu grupo. A observação segundo Máximo-Esteves (2008) “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Coutinho (2011) refere também que “técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo” (p.317). A observação participante que utilizámos ao longo da ação educativa permitiunos conhecer o grupo de crianças, bem como alguns comportamentos e atitudes. Corroborando com Máximo-Esteves (2008) a observação participante permite “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87). Neste sentido, o contacto direto com as crianças, permitiu-nos compreender diretamente os acontecimentos das crianças. Para além da observação, procurámos, promover interações adulto-criança, pois concordamos com Moreira (2007), quando refere que 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).

Em síntese, através da observação participante e das interações que estabelecemos com as crianças tivemos oportunidade de conhecer o grupo, bem como, compreender o contexto e sua realidade educativa.

2.3.2. Prova fonológica

A prova fonológica que utilizámos no estudo consiste numa avaliação das competências fonológicas das crianças dos contextos. Esta avaliação foi realizada utilizando a Bateria de provas fonológicas apresentada por Silva (2008) e validada pela literatura científica da área. Esta prova é constituída por várias medidas de consciência fonológica, com níveis de dificuldade diferentes. A prova contém as seguintes sub-provas: (i) tarefas de classificação - o sujeito deverá categorizar duas palavras (alvo) em quatro, segundo um critério silábico ou fonémico; (ii) tarefas de manipulação - ao sujeito solicita-se que elimine uma sílaba ou um fone de uma palavra apresentada oralmente, originando uma não-palavra na língua portuguesa; e, (iii) tarefas de segmentação - o sujeito deverá pronunciar isoladamente os fones ou sílabas de palavras apresentadas oralmente. Todas as tarefas são apresentadas com um suporte figurativo para as palavras de forma a diminuir as dificuldades no desempenho infantil que decorressem de fatores mnésicos (Silva, 2008).

Esta prova fonológica permitiu-nos avaliar as competências fonológicas das crianças, percebendo assim quais as competências que estavam, mais e menos, desenvolvidas. A prova foi aplicada a doze crianças (seis crianças do JI e seis crianças do 1.º CEB), as crianças avaliadas foram selecionadas aleatoriamente. Foi realizada uma prova no início da intervenção e outra no final, de forma a comparar resultados.

2.3.3. Registo fotográfico

No decorrer da nossa ação educativa também recorreremos ao registo fotográfico. Este tipo de registo contém informação visual o que nos permite guardar essa informação e analisá-la sempre que necessário. Conforme apontam Bogdan & Biklen (1994), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183).

A utilização deste registo foi sempre feita de forma a respeitar a identidade das crianças dos contextos.

2.3.4. Notas de campo

As notas de campo serviram-nos também como forma de registo. Este tipo de recolha de dados permite-nos fazer registo por escrito de aspetos que consideramos relevantes no decorrer da nossa prática. Nestas notas de campo registámos alguns diálogos, participações orais das crianças e alguns comportamentos que considerámos pertinentes relativos às EEA.

2.3.5. Produções das crianças

Ao longo da PES, recolhemos e registámos algumas das produções das crianças por considerarmos objetos de estudo fundamentais para a nossa investigação. Através das produções das crianças foi-nos possível identificar a perceção e as dificuldades que as crianças apresentavam relativamente aos conteúdos abordados, para além disso permite-nos perceber a evolução da criança. Neste sentido, tanto as produções elaboradas pelas crianças como os discursos orais foram utilizados foram essenciais para a nossa investigação. Em conformidade 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).

3. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada

No seguinte ponto caracterizamos os contextos em que se realizou a PES, no âmbito da Creche, JI e 1.º CEB. No primeiro tópico, dedicado à Creche, apresentamos a caracterização do grupo, a organização do espaço e a rotina diária. No segundo tópico, caracterizamos o JI, o grupo com o qual trabalhámos, falamos também sobre a organização do ambiente educativo, da organização do espaço e da rotina diária. Por último, no terceiro ponto fazemos a caracterização do contexto de 1.º CEB, do grupo, da organização do espaço e da rotina diária.

Estes dados foram recolhidos ao longo da PES, através da observação, da informação disponibilizada pela educadora, professora e pela instituição.

3.1. O contexto de Creche

A Prática de Ensino Supervisionada relativa ao contexto de creche realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, localizada na cidade de Bragança.

A oferta educativa desta instituição abrange a Creche, o JI e o 1.ºCEB e tem como objetivo essencial, promover o desenvolvimento cognitivo, socio-emocional e o bem-estar da criança. A componente educativa acontecia das 9h às 12h e das 14h às 16h. A componente de apoio à família realizava-se das 7h45m às 9h, das 12h às 14h e das 16h às 19h.

Da creche fazem parte 3 salas: berçário, sala de 1 ano e sala dos 2 anos. Na sala de berçário estão duas auxiliares que prestam cuidados de higiene, alimentação, segurança e bem-estar. As salas de 1 e 2 anos são orientadas por uma educadora e por duas auxiliares. No que se refere ao JI, fazem parte três salas para crianças de 3, 4 e 5 anos. A instituição disponibilizava uma sala com materiais para exploração livre das crianças comum à creche e ao JI e um refeitório também comum. No exterior da instituição existe um espaço amplo com escorrega, baloiço e balancé.

O grupo de crianças da creche era constituído por catorze crianças de um ano de idade, doze delas de nacionalidade portuguesa e duas de origem moçambicana, sete crianças do sexo feminino e sete do sexo masculino.

No grupo verificamos algumas diferenças a nível da autonomia pessoal. Relativamente à alimentação apenas cinco das crianças conseguiam comer sozinhas, as outras necessitavam de ajuda. No que concerne à ação motora seis das crianças andavam

sozinhas e as restantes gatinhavam com grande facilidade. O grupo, no geral, era assíduo, pontual, ativo, afetivo e participativo. Participavam nas atividades, embora a atenção se dispersasse facilmente. Era um grupo que demonstrava bastante dificuldade em seguir algumas das regras, principalmente na arrumação dos materiais. Por vezes, era um grupo, um pouco barulhento, criando alguns conflitos devido à partilha dos materiais, sendo necessária a intervenção do adulto.

O espaço é um lugar que acolhe, proporciona bem-estar, alegria, oferece experiências diversificadas, fundamentalmente, serve os interesses da criança atendendo à individualidade de cada uma. A organização do espaço é fulcral no desenvolvimento da criança pois de acordo com Oliveira-Formosinho (2013) “Assim, permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (p.85). Assim sendo, cabe ao educador organizar o espaço de forma a desafiar a criança a experienciar diversas ações, explorar materiais diversos e a experimentar vários papéis.

A sala de atividades onde decorreu a ação educativa era ampla (permitindo a livre circulação das crianças) arejada, com boa exposição solar (podendo ser regulada através das cortinas) tem três portas (a de entrada da sala, a de acesso ao exterior e a de acesso à sala de cuidados), possui aquecimento elétrico, dois sofás, um espelho, dois tapetes, almofadas e duas estantes (uma delas era utilizada para a arrumação de alguns materiais de acesso fácil às crianças e a outra era usada pela educadora para a arrumação de outros materiais).

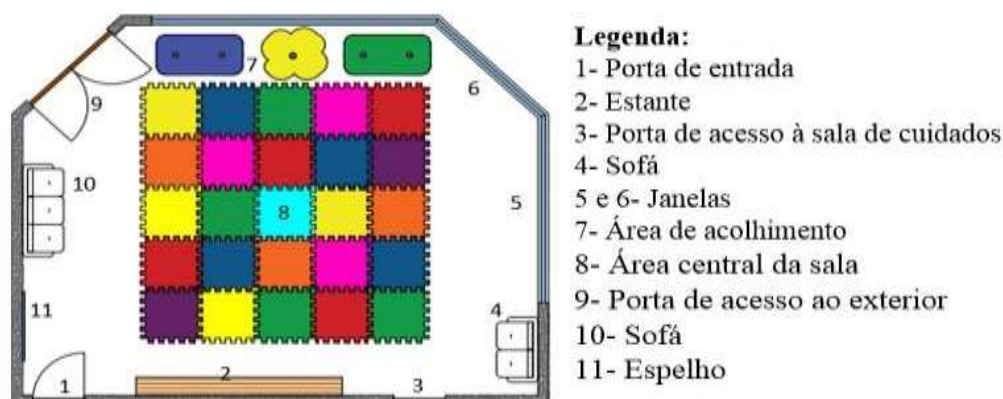


Figura 3. Planta da sala de atividades de 1 ano - Fonte: Própria

A sala está organizada da seguinte forma: zona de exploração de materiais (inclui um espelho, um sofá e alguns materiais), zona de acolhimento (com um tapete e várias almofadas) e a zona central da sala onde se desenvolvem as atividades (*vide* figura 3).

Entendemos que a rotina diária é fundamental, uma vez que permite à criança antecipar o que vem a seguir, corroborando com o pensamento de Post & Hohmann (2011) “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de permanente mudança, é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p. 195). Desta forma, vários momentos diários eram frequentes, como o momento de chegada e partida, o momento de acolhimento, de trabalho em grande e pequeno grupo, momento de cuidados de higiene e refeições (*vide* tabela 1).

Tabela 1. Rotina diária

Período da manhã
9h00- Acolhimento
9h30m- Atividades orientadas
10h00m- Atividades de iniciativa das crianças nas áreas da sala.
11h30m- Higiene
12h00- Almoço
12h30- Sesta
Período da tarde
14h00- Higiene
14h30m- Atividades da iniciativa das crianças na área da sala
15h45m- Lanche

Esta rotina diária foi pensada de forma que as crianças tivessem oportunidade de vivenciar vários momentos a longo do dia, em grupo (permitindo várias interações criança-criança e adulto-criança) e momentos individuais (refeições, higiene e hora de descanso). A receção das crianças era feita pela auxiliar educativa da sala no tempo de componente de apoio à família, de seguida o momento de escolha livre, em que cada criança podia explorar os diversos materiais à sua escolha. Este momento acontecia até à chegada de todas as crianças de forma a iniciar as atividades em grupo orientadas pela educadora. As atividades orientadas pela educadora cooperante e educadoras estagiárias

realizavam-se em pequeno ou em grande grupo, conforme a experiência ou atividade a desenvolver.

O período da manhã estava destinado a atividades orientadas, embora se realizassem momentos de escolha livre, enquanto o período da tarde era reservado para atividades da iniciativa das crianças nas áreas da sala, quando as condições meteorológicas eram favoráveis utilizávamos o espaço exterior. É assim indispensável criar ao longo do dia vários momentos, como referem Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) “Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (p.27).

3.2. Contexto de jardim de infância

A PES, no âmbito da JI, foi desenvolvida num Centro Social. É uma instituição fundada e tutelada por uma Congregação Religiosa que se rege pelos seguintes valores: respeito, fraternidade, fé cristã, responsabilidade, exigência, verdade e alegria. É portanto, um estabelecimento caracterizado não só pela oferta educativa que se inicia na creche e se estende até ao 1.º CEB, mas pela formação das crianças numa vertente espiritual e religiosa.

As crianças eram recebidas na portaria da instituição por uma auxiliar de ação educativa. A instituição funcionava das 7h45m às 19h, sendo que a componente de apoio à família decorria das 7h45m às 9h, das 12h às 14h e das 16h às 19h, estes períodos eram assegurados pelas auxiliares de ação educativa. A componente letiva decorria das 9h às 12h e das 14h às 16h, assegurada pelas educadoras e auxiliares da ação educativa. Educação musical (45 minutos, uma vez por semana), Inglês (45 minutos, uma vez por semana) e Educação Física (45 minutos, uma vez por semana) eram as atividades curriculares oferecidas pela instituição. Relativamente às atividades, facultativas, de complemento curricular está disponibilizado uma sessão de 45 minutos, uma vez por semana de dança criativa (hip-hop).

O JI é composto por três salas a dos 3, 4 e 5 anos. Existe um refeitório, um ginásio (com diversos materiais) e uma sala audiovisual (onde as crianças, ouvem histórias e vêem filmes) sendo estes espaços utilizados, essencialmente, nos momentos de componente de apoio à família. A instituição oferece ainda vários espaços verdes, um parque infantil e um parque de estacionamento utilizado por toda a comunidade educativa.

A PES decorreu com um grupo constituído por vinte e quatro crianças, vinte e três delas de nacionalidade portuguesa e uma de nacionalidade brasileira. Quanto ao género o grupo era constituído por 15 crianças 6 do sexo feminino e 9 crianças do sexo masculino. De realçar que o grupo era acompanhado pela mesma educadora desde o início do JI. Era um grupo participativo, em modo geral respeitava as regras da sala, era assíduo e pontual. Nos momentos de acolhimento gostavam sempre de partilhar vivências e curiosidades aos restantes colegas e adultos da sala. Nos momentos de escolha livre as áreas mais requisitadas eram a área das construções e a área do faz-de-conta. Demonstravam particular interesse em atividades de índole experiencial, ou seja, em experiências de meio físico e atividades que envolvessem movimento.

As maiores dificuldades observadas prendiam-se com a resolução de conflitos, onde as crianças, envolvidas em determinadas situações, pediam sempre ajuda de um adulto (podendo ser a educadora, educadoras estagiárias ou a auxiliar da ação educativa).

No grupo estava incluído uma criança com Necessidades Educativas Especiais que era acompanhada por uma educadora especializada na área. Entendemos que a criança estava integrada e incluída no grupo, uma vez que participava nas EEA propostas, brincava com as outras crianças, quando tinha dificuldades as outras crianças ofereciam-se sempre a ajudar.

A criação de um ambiente educativo é um desafio. Procura-se constante e democraticamente a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Este contexto segue o modelo curricular *High-Scope*. Este modelo baseia-se nas teorias de Piaget e no paradigma desenvolvimentista, que descreve em termos de estádios sequenciais de pensamento, o desenvolvimento humano. Vários teóricos cognitivo-desenvolvimentistas defendem, de acordo com Oliveira-Formosinho (2013) que “o desenvolvimento é sequencial e organiza-se em estádios com as seguintes características: a) cada estádio representa uma estrutura qualitativa própria; b) estas estruturas qualitativamente diferentes formam uma sequência invariante de desenvolvimento; c) esta sequência invariante de desenvolvimento é universal” (p. 78).

O modelo *High-Scope* é um modelo construtivista que apela essencialmente à autonomia da criança. Toda a estrutura curricular deste modelo está pensada na

concretização da grande finalidade piagetiana que se centra na construção da autonomia intelectual da criança. Deste modo, este modelo procura proporcionar à criança autonomia na sua rotina diária, nas suas escolhas e nas suas interações (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim sendo toda a estrutura curricular segue as propostas apresentadas pelo modelo *High-Scope*.

O espaço é um lugar que acolhe, proporciona bem-estar, alegria, oferece experiências diversificadas, fundamentalmente, serve os interesses da criança atendendo à individualidade de cada uma. A organização do espaço é fulcral no desenvolvimento da criança pois de acordo com Oliveira-Formosinho (2013) “permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (p.85).

A organização da sala de atividades segue a linha do modelo *High-Scope*, com áreas sugeridas pelo mesmo, a saber: área da escrita, área dos jogos, área das construções, Área do faz-de-conta, área da biblioteca, área da expressão plástica e a área das ciências (vide figura 4).

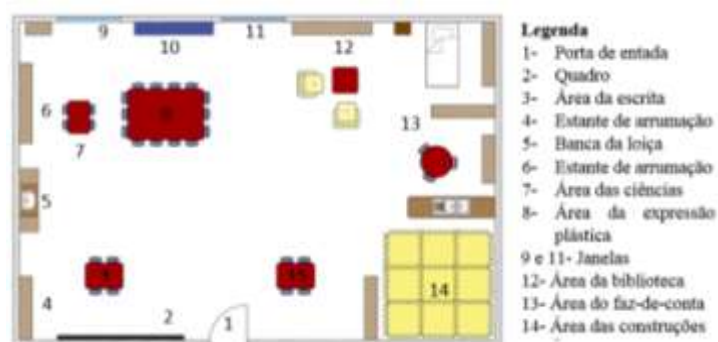


Figura 4. Planta da sala- II- Fonte Própria

As áreas estavam todas devidamente referenciadas, organizadas e o espaço entre elas permitia o acesso e livre mobilidade. No espaço central da sala realizavam-se os momentos de acolhimento, trabalho em grande grupo e o momento de planejar/fazer/rever. O quadro dos direitos e deveres presente na sala resultou da negociação feita pelas crianças e educadora no início do ano letivo, sendo que se poderiam acrescentar outras regras, se tal se justificasse. Estas regras serviam para regular e gerir o ambiente da sala.

De acordo com o que observámos entendemos que o grupo de crianças estava envolvido com a organização e enriquecimento das áreas, por exemplo alguns materiais presentes na área do faz de conta (embalagens de perfumes, cremes, caixas de

medicamentos, embalagem de ovos, etc.) eram trazidas de casa pelas crianças, para além disso as crianças também traziam jogos (puzzles, jogos de tabuleiro, jogos de experiências) livros e outros brinquedos, estes materiais eram colocados nas áreas em que melhor se enquadravam pelas crianças e ficavam na sala durante algum tempo.

A organização dos materiais/recursos estava disposta para que todas as crianças tivessem acesso sem estar constantemente a solicitar ajuda ao adulto. Todos os materiais estavam etiquetados e ilustrados de forma a facilitar a “leitura” pela criança. Deste modo a disposição dos materiais, bem como a sua referenciação permitiam que a criança fosse autónoma nas suas escolhas e nas suas experiências. Esta autonomia é a base do modelo *High-Scope*, segundo Oliveira-Formosinho (2006).

A dimensão temporal exige-nos a mesma preocupação que a dimensão espacial, sendo, portanto fundamental que o educador crie vários tempos, isto é, conforme aponta Oliveira-Formosinho (2013) “É necessário que esse tempo permita os tipos de interação diferenciada (criança-criança criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha)” (p.87). Entendemos assim que a rotina diária é o tempo que o educador permite à criança experienciar diversas vivências e experimentar várias interações.

Estabelecer uma rotina diária permite à criança antecipar o que vem a seguir, deste modo os momentos da rotina diária, como o planeamento, trabalho, revisão, pequeno grupo, grande grupo, e tempo de exterior proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem problemas (Hohmann & Weikart, 2007). A organização do tempo permite também à criança conhecer a sequência dos acontecimentos tornando-a capaz de se organizar e ser cada vez mais independente do adulto. Permite-se assim a autonomia da criança (Oliveira-Formosinho, 2006).

A rotina diária, de carácter flexível, estava adaptada aos interesses e necessidades das crianças e estruturava-se de acordo com o modelo *High-Scope* oferecendo momentos distintos.

Tabela 2. Rotina diária

Período da manhã

9h00- Acolhimento/ Brincadeira livre

9h30m- Tempo de trabalho em grande grupo

10h00m- Lanche/ Recreio

10h30m- Tempo de trabalho em pequeno grupo

11h15m- Arrumar/Rever

11h40m- Higiene/Almoço/Higiene

12h30m- Recreio

Período da tarde

14h00m- Brincadeira livre

14h30m- Planear

14h40m- Fazer

15h20m- Arrumar/ Rever

15h45m- Lanche/ Recreio

Nos momentos de trabalho em grande grupo, as crianças tinham oportunidade de partilhar vivências, curiosidades e interesses. Nestes momentos também se realizavam jogos, ouviam-se e contavam-se histórias e cantavam-se canções.

Nos momentos de pequeno grupo (existiam quatro grupos constituídos por seis elementos cada) realizavam-se EEA orientadas pela educadora e pelas educadoras estagiárias, procurando sempre responder aos interesses e reais necessidades das crianças.

No tempo de planear/fazer/rever as crianças tinham oportunidade pensar e desenhar um plano sobre aquilo que gostariam de fazer, pôr o plano em prática, e por fim, refletirem sobre o que fizeram. Assim sendo, no momento de planificação a criança escolhia a área para a qual gostava de ir, o que gostava de fazer e como o queria fazer. No momento de fazer, a criança punha o plano em ação, nesta fase é importante que o educador observe e esteja atento aos comportamentos da criança, bem com as interações que ela estabelece com os pares. É de referir que, durante a prática procurámos apoiar as crianças neste processo, de forma a conhecê-las, encorajá-las e desafiá-las. No momento de rever a criança partilhava com grande grupo sobre o que esteve a fazer e propúnhamos à criança que refletisse sobre aquilo que planeou e sobre o que realizou. Neste tempo as crianças partilhavam ideias, questionavam os colegas e podiam elogiar o trabalho realizado pelas crianças.

3.3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES no âmbito do 1.º CEB decorreu numa instituição que pertence ao Agrupamento Abade de Baçal, na cidade de Bragança. Deste agrupamento fazem parte cinco JI, seis escolas Básicas do 1.º CEB e duas escolas secundárias. A instituição em que decorreu a prática abrange o 1.º, 2.º e 3.º CEB.

A instituição tinha oito salas de aula dispostas por dois pisos, sala de professores e uma sala de tempos livres que estava equipada com um computador, um projetor, várias mesas e cadeiras, mantas dispostas no centro da sala e alguns recursos. Tinha também um ginásio, posto médico, papelaria/reprografia, secretaria, bar, cantina, sala de informática, gabinete de psicologia, casas de banho, auditório e biblioteca (todas as crianças tinham acesso à biblioteca e oportunidade de usufruir dos recursos disponibilizados pela mesma) Relativamente ao espaço exterior é constituído por um recreio (espaço amplo com alguns espaços verdes, tem também um escorrega e um baloiço), um parque de estacionamento para professores e funcionários e por um campo de ténis (pouco utilizado pelo 1.ºCEB).

Nesta instituição o acolhimento é feito a partir das 7h30 até às 9h00, este é feito no ATL Após o almoço (13h00 às 14h00), as crianças vão para o ATL ou para o recreio da escola (de acordo com as condições climáticas). Após o período letivo (período em que terminam as atividades correspondentes às áreas curriculares) até às 20h00 é componente de apoio à família, neste período as crianças estão no ATL, supervisionadas pelas auxiliares educativas e por professoras de apoio.

A sala de aula do 1.º CEB era uma sala grande, porém bastante preenchida (devido ao número de mesas), tem uma boa exposição solar (através de seis janelas, podendo a luminosidade ser regulada manualmente, através dos estores), possui aquecimento elétrico, mesas, cadeiras, um armário (utilizado para guardar os cadernos diários, manuais escolares, dossiês e alguns materiais das professoras), um computador com acesso à internet, uma impressora, uma mesa de apoio (nesta estão dispostos alguns materiais, como tesouras, lápis, borrachas, etc., que são utilizados pelas professoras e pelas crianças), um quadro branco, um quadro interativo, um projetor,

A organização da sala (*vide* figura 5) permite às crianças terem uma boa visualização para o quadro, no fundo da sala encontra-se uma mesa de apoio para cadernos diários e manuais e um placar que serve para expor os trabalhos realizados pelas crianças.

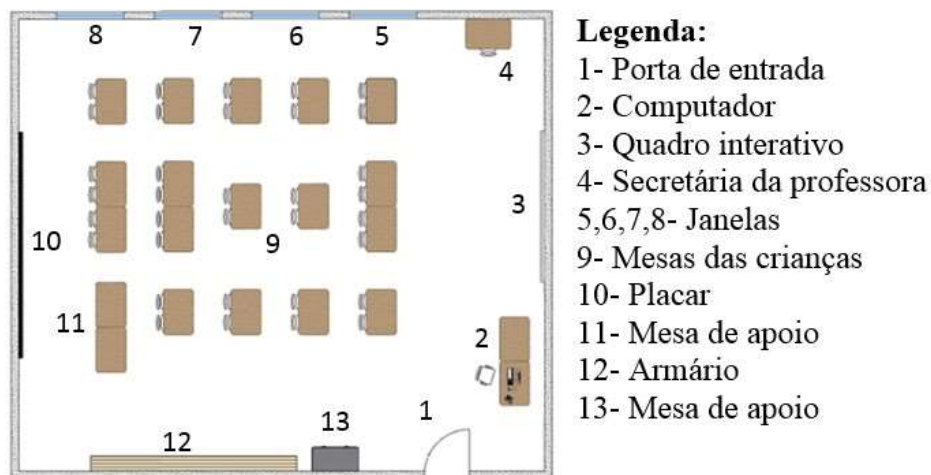


Figura 5.Planta de sala do 1.CEB. Fonte Própria

Relativamente à organização do tempo é fundamental, estabelecer-se uma rotina de forma a orientar tanto os professores como as crianças. As atividades letivas eram orientadas de acordo com o horário da turma. O horário permitiu estabelecer uma rotina diária o que facilitou a realização das atividades letivas. Embora este fosse flexível, os conteúdos foram trabalhados sempre no respetivo tempo. Em algumas situações, por concordância entre as professoras estagiárias e a professora titular da turma trocavam-se as áreas curriculares de forma mais conveniente.

Todas as semanas a professora cooperante nos dizia quais os conteúdos a abordar na semana seguinte. Para além de trabalharmos os conteúdos definidos na semana anterior, no início de cada dia havia um momento de partilha, cada criança tinha oportunidade de contar uma novidade ou esclarecer alguma dúvida/curiosidade relacionadas com as suas vivências exteriores à sala/escola. Esta partilha permitiu-nos conhecer melhor as crianças e reforçar as nossas interações com eles. Para além disso esta partilha permitiu às crianças expressarem-se oralmente e assim desenvolverem a sua linguagem.

Importa referir que, quanto ao ensino-aprendizagem da leitura, utilizamos o método fónico, que havia sido implementado pela professora cooperante. Como já referimos no quadro teórico, este método enfatiza a aprendizagem da descodificação das palavras, partindo de unidades menores para unidades maiores. Em conformidade, com os pressupostos do método fónico, no decorrer da ação educativa neste contexto, começávamos pela exploração do fonema depois procedíamos à apresentação/ exploração

do grafema, por exemplo, na aprendizagem da consoante (j) começamos por ler um poema do livro *Abecedário a rimar* de Glória Maria Marreiros, alusivo à consoante. De seguida, procedemos à exploração do poema, solicitando às crianças que identificassem palavras com o som [ʒ]. Num segundo momento, apresentamos a grafia da consoante (j) às crianças e propusemos-lhes o treino cinestésico da mesma. Por fim, as crianças escreviam palavras e posteriormente frases, incluindo a consoante nova

4. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas.

Neste ponto apresentamos e descrevemos algumas experiências de ensino-aprendizagem (EEA) que desenvolvemos durante a PES, nos contextos de creche, JI e do 1.º CEB. As EEA foram selecionadas de acordo com a temática em estudo durante a ação educativa, e evidenciam a valorização do papel ativo das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Procuramos abranger diversas áreas do saber e também vários conteúdos de forma articulada, embora o nosso foco principal fosse também a abordagem da temática em estudo. É importante realçar que todos os dados recolhidos foram autorizados por todos os intervenientes: crianças, educadoras e professoras cooperantes.

4.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da creche

Reconhecemos a importância que a creche representa, embora não haja documentos oficiais orientadores para esta valência. Neste sentido, orientámos a nossa prática pelas OCEPE, pois concordamos com Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016) quando referem que importa salvaguardar a unidade e a sequência de toda a educação de infância. As autoras das OCEPE reconhecem mesmo que, nestas orientações, “são apresentados fundamentos e princípios que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e jardim de infância” (p. 5). No decorrer da PES, neste contexto, procuramos desenvolver experiências de aprendizagem (EA) estimulantes e diversificadas, planificadas tendo em consideração a idade e o desenvolvimento das crianças. Nesta EA optamos por experiências de índole sensorial, ou seja, experiências que proporcionassem às crianças diversas sensações auditivas, visuais e táteis. As crianças, habitualmente, não tinham muitos materiais para explorar na sala de atividades e por isso, ao longo da nossa ação educativa procuramos desenvolver EA que envolvessem a exploração de materiais diversos de forma a enriquecer a interação das crianças com os novos objetos. Sempre que possível, os materiais usados nas EA ficavam na sala para que as crianças pudessem manusear e explorar quando quisessem.

As EA que proporcionamos ao longo da PES neste contexto foram: (i) o cesto dos tesouros, que incluía diversos materiais, como: uma batedeira de varas em silicone, uma garrafa de plástico com purpurinas no interior, uma bola antistress, uma maraca e uma estrela em tecido; (ii) quadro das sensações, composto por um pente, uma lixa, figuras em cartolina frisada, figura em linóleo e figura em tecido de lã; (iii) balões que dançam,

através de balões as crianças teriam que movimentar várias partes do corpo; (iv) e movimentar a tinta, onde se sugeria às crianças a exploração de um painel, plastificado com tinta, com o corpo envolvendo movimentos como rebolar, andar e gatinhar.

Na EA, “cesto dos tesouros”, começamos por colocar no centro da sala um cesto com diversos materiais. De seguida, ficamos a observar a reação das crianças perante aquele “cesto misterioso”. A maior parte das crianças demonstrou interesse, deslocando-se até ele. Depois de observarem os objetos, as crianças começaram a explorar os objetos, sendo que o objeto mais requisitado foi a batedeira em varas de silicone. Outro objeto, que despertou a atenção das crianças foi a garrafa com as purpurinas, devido ao líquido gelatinoso que continha, no seu interior, fazia com que as crianças ao agitarem a garrafa as purpurinas movimentassem, lentamente, este acontecimento, despertou a atenção das crianças. Importa referir que, as crianças mais pequenas começaram a explorar estes materiais com a boca e só depois com as mãos.

Relativamente, à EA de exploração do quadro das sensações, começamos por colocar o quadro no centro da sala, e incentivamos algumas crianças a explorar as diversas texturas que o compunham. As crianças manifestaram interesse na exploração das várias texturas. No decorrer, desta exploração, observamos algumas manifestações interessantes: a Mara tentava arrancar as texturas (pencia querer perceber qual a sensação que estava por debaixo daquele objeto); o Salvador depois de explorar, com as mãos, todas as texturas, lambeu a lixa; a Cátia estava a explorar o pente, quando o senhor das limpezas começou a aspirar as folhas no recreio, rapidamente, abandonou a atividade, colocando-se à janela a observá-lo. Algumas crianças não quiseram participar na atividade, sendo que só exploraram o quadro das sensações em outras situações.

Na EA, intitulada de “balões que dançam” procuramos proporcionar às crianças movimento corporal. Após o momento de acolhimento, colocamos balões (cheios de areia) na sala de atividades, e incentivamos as crianças a “brincar” com os balões. Rapidamente, as crianças começaram a pegar nos balões e a lançá-los para cima, quando os balões poisavam no chão, as crianças repetiam o processo. Apenas uma criança lançava o balão e apanhava-o antes de cair ao chão.

Por último, a EA “movimentar a tinta” foi desenvolvida de forma a proporcionar à criança vários movimentos corporais (rebolar, andar e gatinhar). Começamos por colocar um painel no chão, devidamente, plastificado, com pequenas porções de tinta (estas porções estavam entre o painel e o plástico, de forma a que as crianças não

colocassem tinta na boca) de seguida, estimulamos as crianças a explorar o painel realizando alguns movimentos diferentes. Nesta atividade, várias crianças demonstraram prazer na realização destes movimentos, para além disso, o facto de as crianças perceberem que, com os seus movimentos as porções de tinta se alastravam ficavam mais motivadas e curiosas. Algumas crianças, quando tocavam na tinta com as mãos, imediatamente, observavam se tinham tinta nas mãos.

Todas estas EA proporcionaram essencialmente o movimento, com o corpo todo e o toque estimulando várias sensações (rugoso, macio, quente, frio, entre outras). Consideramos que estas atividades se adaptaram às crianças e reponderam a algumas das suas necessidades. As EA que envolvam as sensações são fundamentais para o desenvolvimento da criança pois permitem que ela sinta, explore e descubra o mundo de forma prazerosa. Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2006),

A holicidade da sensorialidade da criança, que no sentir descobre o inteligir, que no sentir descobre o emocionar-se, só pode afirmar-se se o ambiente educativo e a mediação pedagógica forem abertos à experiencialidade, à exploração, à descoberta, se a criança for imersa num mundo de experiências sensoriais que são a primeira forma de razão, inteligência e emoção (p.15).

Foi esta “intrínseca holicidade” da relação da criança com o mundo e com a apreensão do mundo que procuramos desenvolver com as atividades que, acima e de uma forma muito sumária, apresentamos. Faremos, de seguida, a descrição mais detalhada de uma EEA que intitulamos «*explorando os sons*».

4.1.1. Explorando os sons

Esta EA tinha como objetivo permitir às crianças explorar e ouvir diversos materiais que produzem diferentes sons. Desde o nascimento, como referimos no primeiro ponto deste relatório, o bebé está exposto a diversos estímulos sonoros, é capaz de receber, distinguir e processar os sons desenvolvendo a discriminação auditiva, o que lhe possibilita identificar os sons (Sim-Sim, 1998). Pretendeu-se, assim, com esta EEA proporcionar às crianças um momento de exploração de sons que lhes permitisse desenvolver a atenção e também a discriminação auditiva. De acordo com Adams *et al.* (2006), nestas idades, 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).

Começamos por mostrar os instrumentos musicais (elaborados previamente). De seguida distribuímos-os pelas crianças. As crianças começaram por explorar os materiais com as mãos e, por vezes, com a boca (*vide* figuras 6 e 7)



Figura 6 e 7. Exploração dos instrumentos musicais

As crianças mostraram prazer em manusear os instrumentos e observamos que a maior parte tentava “arrancar” e até “desmontar” os materiais. Com o incentivo das educadoras estagiárias e da educadora cooperante, as crianças começaram a agitar os instrumentos e perceberam que, ao executar esses movimentos, ouviam-se sons. Ao ouvir os sons as crianças entusiasmaram-se e agitavam-nos frequentemente. No decorrer da atividade procuramos que todas as crianças tivessem oportunidade de explorar todos os instrumentos, o que se revelou um pouco difícil, porque as crianças não queriam trocar de instrumento. Depois das crianças explorarem, durante algum tempo, os instrumentos musicais, colocamos a canção “Os Caricas - Panda e Os Caricas” e encorajámo-las a acompanhar a canção produzindo sons com os instrumentos. Algumas crianças produziam sons outras começaram a “dançar”.

Entendemos que esta EA possibilitou às crianças a exploração e a descoberta de sons – o que, nosso entender e atendendo à literatura de referência, é essencial. No decorrer da atividade, procuramos interagir com as crianças, estimulá-las e desafiá-las, sabendo que, na linha do que aponta Oliveira-Formosinho (2013), “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem conflito cognitivo” (p.89). Ao trabalhar com crianças desta idade, é – como já acima se referiu – fundamental proporcionar um ambiente educativo estimulante e que favoreça o desenvolvimento holístico das crianças, estimulando a sua natural curiosidade pelo mundo.

4.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do Jardim de Infância

Ao longo da PES no contexto de JI procuramos desenvolver EEA que favorecessem a participação e o envolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Em todo este processo, consideramos importante escutá-las, encorajá-las e incentivá-las a experienciar diversas atividades. Seguimos uma abordagem holística, conforme sugerem Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) uma vez que o “desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p.10). Neste sentido tentou-se relacionar as aprendizagens com as áreas de Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação, sugeridas pelas OCEPE.

Nas EEA que desenvolvemos neste contexto procuramos seguir a linha de trabalho da educadora cooperante, a qual orientava a sua prática pelo modelo *High-Scope*. Assim sendo, adotamos uma metodologia de trabalho que, além de atividades em grande grupo, procurava privilegiar as interações e as realizações em pequeno grupo, sem esquecer aquelas que a criança fazia individualmente, desenvolvendo a sua autonomia. De acordo com a especificidade do grupo, procuramos desenvolver EEA que satisfizessem a curiosidade das crianças, que lhes permitissem autonomia na realização das tarefas e que as envolvessem nas aprendizagens.

Neste sentido, no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo, planificamos e desenvolvemos atividades, como: (i) flutua ou não flutua? (experiências com água) (ii) quanto medes? (comprimento – domínio da matemática); e (iii) qual o objeto que pesa mais? (peso – articulação entre a área do conhecimento do mundo e o domínio da matemática). Importa referir que, além das áreas e domínios referidos, estas atividades tiveram uma verdadeira dimensão holística, propiciando o desenvolvimento de múltiplas competências. Nestas EEA, envolvemos a criança em várias etapas de metodologia científica, a saber: questionar, formular hipóteses, prever, experimentar e recolher informação que seja pertinente e que permita responder às questões. As atividades deste género eram muito solicitadas pelas crianças que mostravam sempre muita curiosidade e entusiasmo. Esta área também foi trabalhada em articulação com outras áreas de conteúdo, numa vertente de Abordagem às Ciências.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação procuramos explorar atividades que envolvessem vários domínios. Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, centramo-nos em EEA que possibilitassem às crianças trabalhar várias competências orais e escritas. Utilizamos, na maior parte das vezes, o livro, com especial incidência em obras de carácter narrativo. Todos nós somos narradores, na medida em que contamos histórias e, antes de mais, contamos a nossa história (ainda que estas sejam narrativas naturais e não narrativas literárias). As histórias (de carácter literário) podem ser usadas como ponto de partida para múltiplos percursos de aprendizagem, na medida em que potenciam diversas aprendizagens. Para além disso, elas potenciam o envolvimento das crianças familiarizando-as com situações de leitura e escrita. As abordagens funcionais, e devidamente articuladas, ao texto escrito promovem diversas aprendizagens ao mesmo tempo que levantam reflexões acerca da funcionalidade da escrita e acerca da sua utilização. Ler com crianças (e não apenas para as crianças) proporciona que estas façam a identificação de convenções da escrita e sintam o prazer e de ler e escrever (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Concordamos, pois, com Cruz (2007) quando refere que é essencial criar o gosto pela leitura, pois

É importante que antes de começarem a aprender a ler, as crianças sintam que a leitura é algo que elas gostam de fazer, ou seja, elas devem desenvolver apreço pelos prazeres da linguagem escrita e pelas várias maneiras em que esta linguagem é útil (p.154).

Neste sentido propusemos às crianças as seguintes EEA: (i) criação de histórias a partir da sequência de imagens (a partir do livro *O Incrível Rapaz que Comia Livros* de Oliver Jeffers); (ii) reconto e exploração da história *O nabo gigante* de António Torrado através de fantoches. Esta história foi previamente apresentada pelas educadoras estagiárias e, posteriormente, fez-se a realização de pictogramas relacionados com legumes presentes no livro; (iii) apresentação e exploração de adivinhas através de teatro de sombras; (iv) exploração de algumas lengalengas partindo do livro *Mais Lengalengas* de Luísa Ducla Soares; e (v) apresentação (em vídeo) e exploração do livro *Orelhas de Borboleta* de Luísa Aguiar.

Realçamos que estas atividades envolveram outros domínios das OCEPE como o domínio da matemática, domínio da educação artística, nomeadamente, os subdomínios de artes visuais e jogo dramático/teatro e as várias áreas como a área do conhecimento do mundo e a área de formação pessoal e social.

A área de formação pessoal e social esteve implícita em toda a ação educativa pois, para além de a considerarmos fundamental, conforme referem Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), ela “é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (p.33).

Procuramos também promover diversos diálogos com as crianças, quer no decorrer das atividades, quer nas áreas de trabalho da sala, de forma a valorizar a participação da criança nas suas aprendizagens. Fizemo-lo porque estamos conscientes de ouvir atentamente a voz da criança, mostrando-lhe que aquilo que ela diz, pensa e sente é importante.

Nos pontos que se seguem apresentamos duas EEA que, no nosso entender, melhor evidenciam o trabalho educativo realizado neste contexto.

4.2.1. Elaboração de uma banda desenhada

A banda desenhada é, como se sabe, uma forma muito própria de contar histórias pelo facto de implicar um sincretismo de linguagens. Efetivamente, além da componente verbal (que, aliás, pode estar ausente) ela faz recurso à ilustração e à própria construção gráfica da página e de elementos que remetem para códigos paralinguísticos (como o uso de maiúsculas, de negritos, de símbolos...).

Esta EEA tinha como objetivos: (i) contribuir para o prazer da escrita; (ii) estabelecer relações entre a mensagem escrita e a mensagem oral, (iii) experienciar a produção de uma banda desenhada; (iv) promover um diálogo entre as crianças e os adultos; (v) confrontar saberes e ideias; (vi) dialogar sobre as características do galo (alimentação, habitat e reprodução) e (vii) exercitar capacidades expressivas e criativas através do desenho. Em conformidade com os objetivos propostos, as áreas de conteúdo e domínios trabalhados foram: Área da Expressão e Comunicação (domínios: Educação Artística - subdomínio Artes Visuais; e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita); e Área de Conhecimento do Mundo.

Antes de iniciarmos a intervenção neste contexto, tivemos um período de observação, em que tivemos oportunidade de conhecer os espaços, o grupo, alguns dos seus interesses e as suas rotinas. Neste tempo, observamos que as crianças tinham algum interesse pela área da biblioteca. Efetivamente, era habitual a educadora ir diversificando a oferta desta área. Também as crianças traziam alguns livros de casa para partilhar com

o grupo. Na observação que realizamos nesta área percebemos que não existiam livros de banda desenhada e, em conversação com a educadora cooperante, optamos por introduzir este tipo de literatura. Tirando partido desta situação, propusemos às crianças a elaboração de uma banda desenhada a partir de um objeto.

Como temos vindo a realçar, entendemos que o contacto com o código escrito é fundamental nesta idade. Sabemos que a criança, mesmo antes da entrada na Educação Pré-Escolar, tem contacto diário com a escrita e efetivamente todos vivemos num mundo rodeado de escrita. Tal aspeto da realidade não pode ser ignorado pelos educadores. Pelo contrário, cabe ao educador tirar partido do que a criança já sabe e da riqueza do meio em que ela vive e se desenvolve. Como apontam Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), “Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar 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.66).

Começamos por mostrar às crianças vários livros como: *O incrível rapaz que comia livros* de Oliver Jeffers, *A girafa que comia estrelas* de José Eduardo Agualusa e *As aventuras de Tintin – Explorando a Lua* de Hergé, e perguntamos-lhes: *que diferenças vêm entre os livros?* Uma criança referiu: *As imagens são diferentes!* Outra criança disse: *Estas pessoas têm sempre coisas a sair da boca!* Esta foi, naturalmente, uma observação curiosa: a criança referia-se aos balões de fala das personagens que ela referiu como sendo coisas a sair-lhe da boca. Não o fizemos na altura, mas – refletindo agora sobre esta interação verbal – pensamos que teria sido vantajoso devolver a palavra à criança e perguntar-lhe que coisas seriam aquelas.

De todas as formas, através deste diálogo, demos voz à criança, convidamo-la a participar e a envolver-se na atividade com as suas ideias, interesses e saberes. Escutar a criança deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, pois permite-nos conhecê-la melhor, assim como aos seus interesses, motivações relações, saberes, interações e desejos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). No momento de diálogo, procuramos com as crianças evidenciar as características da banda desenhada. Num segundo momento apresentamos às crianças um galo de barro, e sugerimos-lhes fazer a construção de uma banda desenhada a partir daquele galo. As crianças, rapidamente, apresentaram várias sugestões sobre a vida do galo e, neste momento de diálogo, tentamos perceber o que as crianças sabiam sobre este animal, colocando-lhes algumas questões como: *Onde vive o galo? O que come? Como se chamam os filhos do*

galo? Quem põe os ovos? As crianças mostraram conhecer bem este animal e partilharam algumas das suas vivências. Uma criança referiu: *O meu avô tem galinhas lá na aldeia, eu vou ajudá-lo a buscar os ovos.* Também outra criança disse: *eu também vou à aldeia e ajudo a minha avó a dar comida às galinhas.* Tirando partido do conhecimento das crianças, demos início à construção da banda desenhada (vide figura 8).



Figura 8. Criação de uma banda desenhada

A construção da história foi feita pelo grupo, mediada e orientada pelas educadoras estagiárias e pela educadora cooperante. Começamos por definir as personagens da história e o espaço onde iria decorrer a ação. Todas as crianças foram apresentando as suas sugestões e, em simultâneo, fomos registando as suas ideias. Das sugestões dadas pelas crianças, expomos as seguintes²:

E.E.: Onde vive o galo?

Mónica: O galo vive numa quinta!

Tiago: No galinheiro!

Joana: O galo vive com outras galinhas que põem ovos.

Rui: E quando vão lá buscar os ovos as galinhas picam.

E.E.: Porque é que as galinhas picam o agricultor?

Mónica: Porque está a roubar os ovos à galinha! Assim ela não tem os seus bebés!

(Nota de campo, 29 de novembro de 2017)

Após este diálogo, procedemos à produção da história. De seguida realizamos a leitura da mesma. Numa segunda fase desta EEA, seguiu-se a elaboração das ilustrações.

² De forma a salvaguardar a identidade das crianças os nomes apresentados são fictícios.

Cada criança ficou responsável por uma parte da história (*vide* figuras 9 e 10).



Figura 9 e 10. Ilustração da banda desenhada

Cada criança ficou com uma folha branca (A5) e fez a respetiva ilustração. Os balões de fala foram colocados por elas, com o auxílio das educadoras estagiárias. Neste momento, proporcionamos às crianças um momento de expressão, exploração e criatividade. Durante este processo, fomos dialogando com as crianças de forma a percebermos as escolhas feitas por elas, (*vide* figura 11). Segundo o que apontam Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças)” (p.49). Como educadoras em formação, tivemos o cuidado de desenvolver a nossa capacidade de dialogar com as crianças durante a produção dos seus trabalhos, procurando saber quais as opções que a criança tomou e de que forma a poderíamos ajudar a concretizar e a melhorar o que faz e o que pretende fazer.



A criança descreve o desenho que produziu.

Fiz seis galinhas, esta está virada para trás porque está a conversar com esta galinha.

Figura 11. Diálogo sobre a ilustração realizada

No final as crianças partilharam o trabalho realizado com o grande grupo (*vide* figura 12). No JI, é essencial criar um bom clima de comunicação. Um clima propiciador

da interação verbal saudável permite-nos comunicar com os outros, partilhando processos de construção de conhecimento e, por isso, aprendendo e desenvolvendo competências.

Conforme referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador /a criar condições para que as crianças aprendam” (p.61).

Neste sentido promovemos esta partilha de forma a favorecer as competências de comunicação oral. O pequeno grupo apresentou a banda desenhada ao grande grupo, começando por contar a história e, em simultâneo, mostravam as imagens. Neste diálogo, em grande grupo procuramos com as crianças do pequeno grupo evidenciar algumas das características da banda desenhada.



Figura 12. Apresentação da banda desenhada

Nesta EEA, à semelhança de outras, procuramos envolver as crianças num clima de comunicação promovendo a expressão e compreensão orais, ao mesmo tempo que se fazia uma abordagem, contextualizada e com intencionalidade, ao uso do código escrito. Como já tivemos oportunidade de realçar, a criança está exposta todos os dias ao código escrito e é fundamental que, na educação pré-escolar, o educador saiba tirar partido desse conhecimento. Também é essencial que as crianças tenham contacto com diversos tipos de texto. Neste sentido é importante que a criança vá construindo conhecimento acerca da funcionalidade da escrita. Recordando as OCEPE, podemos dizer que o educador promove a abordagem à escrita quando “cria 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, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.69). Também Mata (2008) refere que

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita (p.14).

Deste modo, foi nossa intenção, no decorrer da PES, promover um clima de comunicação favorecendo uma sistemática e correta abordagem à escrita, em interação com a criação de atividades geradoras de interações orais de qualidade, para que as crianças se desenvolvessem como falantes e ouvintes.

4.2.2. Vamos jogar às sílabas

Atendendo à temática que nos propusemos trabalhar e investigar, realizamos, de forma consciente e integrada nas atividades do grupo, algumas ações pedagógicas centradas no desenvolvimento da competência fonológica. Uma dessas atividades é a que se segue e que designamos como «Vamos jogar às sílabas». Esta EEA tinha como principais objetivos: (i) exercitar a capacidade de dividir as palavras em sílabas; (ii) promover o contacto com o código escrito e (iii) desenvolver o sentido de número (fazendo adições e subtrações). De acordo com os objetivos propostos trabalhamos a Área da Expressão e Comunicação e, mais especificamente, os domínios da linguagem oral e abordagem e da matemática.

Esta EEA foi desenvolvida a partir de um diálogo com as crianças no momento de acolhimento. Realçamos a importância que este momento representa, pois entendemos que é fundamental receber a criança, logo pela manhã, e dar-lhe oportunidades de expressar ideias, opiniões e vivências. Para além disso, cria-se um momento de comunicação favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral. Era comum as crianças partilharem experiências que decorriam no fim de semana ou durante a semana. Neste dia surgiu uma criança que disse ter um *balão com um coração*. Ouvindo esta afirmação, uma outra criança respondeu: *até rimou!* Na sequência desta conversa, perguntamos às crianças que outras palavras rimavam com a palavra *balão*. Surgiram várias palavras, das quais destacamos as seguintes:

Balão: mão, não, pão, cão, cabeção, pezão, beijão, coração, sabão, leão, melão, cadeirão, portão, televisão, janelão, capitão, camaleão, jarrão, fogão, panelão, ladrão, João, comilão.

As crianças conseguiram com alguma facilidade encontrar palavras que rimassem com a palavra *balão* e este exercício permitiu-nos trabalhar o conceito de rima, embora as crianças já estivessem familiarizadas com o termo. Conforme refere Adams (2006), as atividades que envolvem rimas “são uma excelente iniciação à consciência fonológica” (p.51). Deste modo, consideramos importante proporcionar às crianças momentos que envolvam rimas.

Partindo deste diálogo sobre palavras, propusemos às crianças (em pequeno grupo) uma atividade de divisão silábica (consciência silábica) de forma a promovermos o desenvolvimento desta competência. As atividades relacionadas com a divisão silábica permitem à criança treinar a consciência fonológica, dando-lhe oportunidade de brincar e manipular os sons da fala. De acordo com Freitas, Alves & Costa (2007),

A capacidade de segmentar a palavra em unidades menores (sílabas, sons da fala) é fundamental para a aquisição das competências de leitura e de escrita. Dada a proeminência da sílaba, o treino da identificação da unidade silábica deverá preceder os exercícios sobre a consciência fonémica (p.50).

Começamos por apresentar o *jogo das sílabas* (vide figura 13). De seguida, questionamos as crianças sobre o que seria aquele jogo, ao que responderam, *separar as palavras em bocadinhos*. Percebemos que as crianças já estavam familiarizadas com este conceito e com este tipo de exercício.



Figura 13. Apresentação do Jogo das sílabas

De seguida, propusemos a cada criança que retirasse um cartão, aleatoriamente, e que identificasse a imagem representada nesse cartão. As crianças identificavam as palavras e reproduziam-nas em voz alta, depois elas dividiam essa palavra em sílabas (vide figura 14).



Intencionalidade: Dividir as palavras em sílabas	
Descrição: A criança retira um cartão e diz girafa.	Interpretação: A criança identifica corretamente a imagem;
A criança divide silabicamente a palavra- <u>gi-ra-fa</u> .	A criança manifesta competência na manipulação silábica (consciência silábica).

Figura 14. Jogo das sílabas

Quando as crianças dividiam silabicamente as palavras recorriam ao uso de palmas, de forma a facilitar o processo. Num segundo momento pedimos às crianças que contassem o número de sílabas da palavra e que, consoante esse número, assim deslocavam a sua peça (atribuída a cada criança), no tabuleiro do jogo (elaborado para o efeito). É de referir que havia cartões com o verso branco, e outros, com o verso preto. Os de verso branco permitiam à criança deslocar a sua peça “para a frente”, ou seja, por ordem crescente e os cartões de verso preto impunham à criança deslocar a sua peça “para trás”, isto é, por ordem decrescente. Neste sentido, esta atividade também permitiu às crianças desenvolver o sentido de número. Segundo Castro & Rodrigues (2008), “Quando falamos de crianças em idade pré-escolar, o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados” (p.11). Torna-se assim importante incluir o número em diversas experiências para que as crianças possam desenvolver este sentido. Ainda Castro & Rodrigues (2008) referem que “é através da experimentação e da comunicação, utilizando estratégias diversificadas (algumas eficazes e outras não), que se adquire prática na construção de relações entre números e assim as crianças vão desenvolvendo o sentido de número” (p.12).

Durante a realização do jogo fomos dialogando com as crianças, questionando-as:

E.E.: Estas palavras tem o mesmo número de sílabas?

Madalena: Não, umas têm mais.

E.E.: E que palavras tem mais?

Maria: Com-pu-ta-dor e as-pi-ra-dor

Diana: Pá só tem uma!!

Mariana: Cão tem duas sílabas.

Educadora cooperante: Não, a palavra cão tem uma sílaba! Cão [repetiu].

E.E. *É como a palavra pão. Dizemos de uma só vez. Não dizemos pã – o, pois não?*

Mariana: *Ah... pois não!* [e repetiu pão]

(Nota de campo, 15 de janeiro de 2018)

No decorrer desta EEA, as crianças não apresentaram muitas dificuldades, conseguindo efetuar a atividade com alguma facilidade. A par do treino da consciência silábica procuramos também desenvolver conceitos matemáticos, e é importante referir que as aprendizagens devem ser vistas de forma articulada, uma vez que a construção do conhecimento se processa de forma integrada (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Após a realização do jogo das sílabas, o grupo de crianças que participou nesta EEA partilhou em grande grupo o trabalho realizado. As crianças relembrou aos colegas o que era dividir as palavras em sílabas, dizendo que *é separar a palavra em bocadinhos*. Explicaram também aos restantes colegas que, no jogo havia, muitas palavras, umas com mais sílabas e outras com menos. Aproveitamos para perguntar ao grande grupo:

E.E. *Quantas sílabas tem a palavra girafa?*

Várias crianças: *gi-ra-fa, tem três!* E.E.

E a palavra gato?

Joana: *Ga-to, duas!*

E.E. *Que outras palavras conhecem que também tenham duas sílabas?*

Filipe: *Ca-sa.*

Rui: *Pa-to.*

E.E. *E a palavra hipopótamo, quantas sílabas tem?*

José: *hi-po-pó-ta-mo, tem muitas...tem cinco sílabas!*

(Nota de campo, 15 de janeiro 2018)

Depois da partilha, o jogo das sílabas foi colocado pelas crianças na área dos jogos para que todas as crianças tivessem acesso e oportunidade de jogar no tempo de atividade livre.

Posteriormente à realização desta EEA, duas crianças enquanto exploravam a área da escrita pediram para utilizar alguns cartões do jogo das sílabas para copiarem as palavras (*vide* figuras 15 e 16). Mostramos dois exemplos da atividade realizada por essas duas crianças:



Figuras 15 e 16. Exploração na área da escrita

Na área da escrita, era também habitual as crianças realizarem este tipo de exercício. Em diálogo com as crianças, elas referiram que gostavam de escrever palavras. Uma criança acrescentou: “*eu sei escrever algumas palavras sozinha*”. Tirando partido desta situação, solicitei à criança que escrevesse essas palavras numa folha branca (*vide* figura 17).

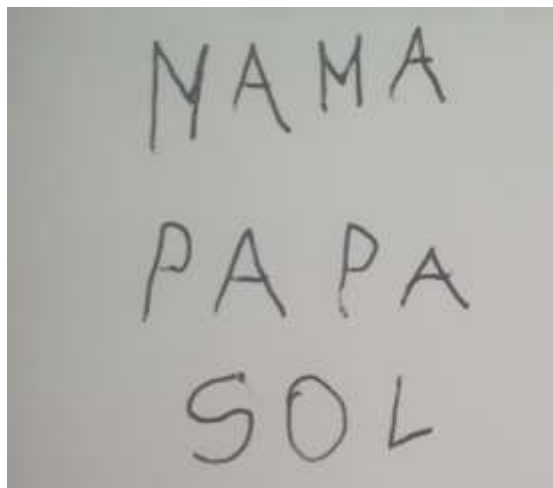


Figura 17. Palavras escritas por uma criança

Ao observarmos as palavras escritas pela criança (de cinco anos de idade), percebemos que a criança produziu uma *escrita alfabética*, ou seja, uma escrita em que todos os fonemas que compõem à palavra estão representados (Batista, Viana & Barbeiro, 2011). À exceção das convenções relativas à acentuação gráfica, a criança releva um excelente domínio do código alfabético, embora use apenas letras maiúsculas.

Depois de a criança ter escrito estas palavras, pedi-lhe que as lesse e perguntei-lhe que sons compunham aquelas palavras. Este exercício permitiu à criança refletir sobre o que tinha feito, explicitando as devidas correspondências entre os grafemas e os fonemas das palavras que tinha escrito. Este trabalho de consciencialização é importante e ajuda a

criança no desenvolvimento de competências fonológicas, com evidentes implicações nas competências de leitura e escrita de palavras.

4.2.3. O nabo gigante

Esta EEA tinha como objetivos (i) visualizar atentamente a encenação da história *O nabo gigante*; (ii) interpretar a história, compreendendo as mensagens veiculadas; (iii) confrontar saberes sobre o meio ambiente; (iv) manipular fantoches, recriando histórias e vivências das personagens; (v) elaborar pictogramas. Em conformidade com os objetivos desta EEA, as áreas de conteúdo e domínios trabalhados foram: Área de conhecimento do Mundo e Área da Expressão e Comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da Matemática e o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro).

Após o momento de acolhimento, procedemos à encenação da história *O nabo gigante*, de António Mota, através de fantoches (*vide* figura 19 e 20). Neste momento de apresentação da história, optamos por não mostrar o livro às crianças, nem o nome do livro, de forma a despertar a sua curiosidade.



Figura 18 e 19. Apresentação da história *O Nabo Gigante*

No momento da apresentação da história, as crianças mantiveram-se atentas e respondiam sempre às interações que as personagens iam mantendo com elas. Por exemplo, num determinado momento, a avó (personagem da história) perguntou às crianças: *podem ajudar-me a contar até três?* As crianças responderam que sim, dando algumas gargalhadas. A avó acrescentou: *Acham que é agora que vamos conseguir? Então contem connosco, um, dois, três!* E as crianças contaram colaborando na narração da história.

Ao longo da apresentação, as crianças demonstraram várias vezes sensação de prazer. Em conversa com a educadora cooperante, percebemos que esta prática (apresentação de histórias com fantoches) era pouco habitual e, talvez por isso, estivessem tão entusiasmadas. No final da história, promovemos um diálogo com as crianças colocando-lhes algumas questões: *Então se fossem os autores desta história qual era o título que lhe davam?* Ao que as crianças responderam *O nabo grande, Os velinhos e o nabo grande e O nabo gigante na horta*. Depois dos diversos títulos sugeridos pelas crianças, apresentamos-lhes o original, bem como o livro. Elas gostaram de poder confrontar as suas opções com o título original e refletimos em conjunto sobre o valor semântico do adjetivo “gigante” por oposição a “grande”. As crianças, ajudadas pelo contexto, foram sensíveis à diferença semântica. Consideramos que é importante dar voz à criança e convidá-la a participar nas atividades com as suas opiniões e saberes. De acordo com Lino (2013), “É importante que os professores observem as crianças para identificarem as suas capacidades, necessidades e interesses, o que os tornará capazes de providenciar o apoio necessário agindo ao nível da zona de desenvolvimento próximo” (p.128).

De seguida, fizemos em conjunto a exploração do conteúdo da história, através de algumas questões que lhes colocamos, das quais destacamos as seguintes:

Quantas personagens tinha a história? Que personagens faziam parte da história? Que legumes semearam na horta? Qual foi o legume que cresceu mais do que os outros? Qual foi a ideia que o velinho teve? Os velinhos conseguiram arrancar o nabo sozinhos? A quem pediram ajuda? Quando é que conseguiram, finalmente arrancar o nabo? Por que razão o ratinho foi importante? O que é que aprendemos com esta história?

(Nota de campo 16 de janeiro de 2018)

As questões que colocamos permitiram-nos ouvir as crianças. Foi importante dar-lhes voz, encorajá-las a dar a sua opinião sobre os vários assuntos que emergiram ao longo da história. Este debate de ideias e saberes permitiu-nos também trabalhar a área de formação pessoal e social, uma vez que estavam presentes várias questões na história que nos reportam para a interajuda, cooperação, respeito e partilha. Neste âmbito, após o diálogo com as crianças, concluímos que todos nós devemos ajudar os outros e não devemos menosprezar ninguém pelo seu tamanho, à semelhança dos animais dos animais da história que se uniram para conseguir arrancar o nabo da terra.

A interpretação desta história possibilitou-nos, assim, promover diálogos, escutar as crianças e estabelecer um clima de comunicação. Sabemos que as competências comunicativas vão-se adquirindo ao longo do desenvolvimento da criança. Deste modo, é essencial estabelecer um clima de comunicação em diversos contextos de vida da criança. É de realçar que estas competências são transversais e fundamentais para a troca, compreensão e apropriação da informação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2017).

Após a interpretação da história, as crianças envolveram-se no reconto da mesma através dos fantoches (*vide* figuras 20 e 21). Para a realização desta atividade, as crianças escolheram as personagens que gostavam de interpretar e procederam à encenação. O jogo dramático possibilita à criança assumir vários papéis (outras pessoas, animais e objetos) ou exprimir-se através de objetos (fantoques, bonecos e marionetas) para representar situações da vida real ou imaginárias. De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016),

Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (p.52).



Figura 20 e 21. Reconto da história O Nabo Gigante através de fantoches

No sentido de tirar partido da exploração do livro *O nabo gigante*, partimos para uma atividade em pequeno grupo e as restantes crianças foram trabalhar para outras áreas. Já em pequeno grupo, começamos por vendar as crianças, explicando-lhes que tínhamos levado alguns legumes e frutos para elas provarem e tentarem identificá-lo. As crianças demonstraram-se curiosas em provar os legumes e frutos. Procedemos assim para a prova dos alimentos (*vide* figura 22e 23).



Figura 22 e 23. Prova dos legumes e frutos

Durante a prova, as crianças iam reagindo aos sabores, conforme gostavam ou não. As crianças conseguiram identificar o kiwi, a maçã, a romã, o nabo e a cenoura. Só não conseguiram identificar a cebola (referiram que era alho). Depois de provarem todos os legumes e frutos, sugerimos às crianças que referissem qual o alimento de que mais gostaram, e, em simultâneo, preenchemos um pictograma (*vide* figuras 24 e 25).



Figura 24 e 25. Construção do pictograma “Do que mais gostamos”

Cada criança colocou a sua fotografia na coluna do alimento de que mais gostou. De seguida, em grupo, fizemos a leitura do pictograma e, para facilitar esta leitura, perguntamos: *Então qual foi o alimento de que este grupo mais gostou? E o segundo alimento? E o terceiro? Quais os alimentos que não foram escolhidos?*

Como forma de consolidar a aprendizagem, questionamos qual o alimento de que não tinham gostado ou tinham gostado menos. As crianças repetiram o processo (*vide* figura 26). Depois das crianças escolherem o alimento, procedemos novamente à leitura

do pictograma, questionando *Qual o alimento mais escolhido pelo grupo? Então qual foi o alimento de que não gostaram? E quais os alimentos que ninguém escolheu?*



Figura 26. Construção do pictograma "Do que não gostamos"

As crianças não mostraram dificuldades na realização desta tarefa. Por último, o pequeno grupo partilhou o trabalho com o grande grupo. As crianças do grande grupo mostraram a curiosidade em provar os legumes e os frutos. Procurando satisfazer essa curiosidade, distribuímos-os por todas as crianças. Depois de provarem estabelecemos o seguinte diálogo com elas:

PE: *Qual foi o alimento de que o pequeno grupo mais gostou?*

Luís: *Foi a cenoura e a maçã. Eu também gostei mais da maçã.*

Joana: *O nabo e a cenoura ninguém escolheu.*

Sara: *Mas a Vera gostou do kiwi.*

PE: *E quais foram os alimentos de que não gostaram?*

António: *Do nabo! Eu também não gostei nada desse.*

Eva: *eu também não gostei nada do nabo, mas eu acho que a minha mãe põe isso na sopa e eu já gosto.*

Sara: *Porque está misturado com outros legumes!*

(Nota de campo, 16 de janeiro de 2018)

Este diálogo permitiu-nos analisar os pictogramas elaborados pelo pequeno grupo. Para além disso, as crianças tiveram oportunidade de partilhar os seus gostos e conhecimentos sobre o tema. É essencial, no JI, dar continuidade às noções de que a criança já é portadora e é necessário apoiar a criança no seu desejo de aprender (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016). A elaboração de pictogramas permite à criança recolher organizar e analisar dados. De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), a

“estatística, enquanto análise quantitativa de dados, é uma área muito importante da Matemática que proporciona múltiplas ocasiões de desenvolvimento numérico” (p.78).

Ao longo da ação educativa que realizamos neste contexto, procuramos desenvolver EEA que favorecessem o desenvolvimento holístico da criança e pretendemos valorizar o seu papel e sua participação nas atividades. Tentamos acompanhar as crianças nos momentos de brincadeira livre nas áreas, de forma a criar diálogos com elas, perceber as suas escolhas, os seus gostos, a desafiá-las e a encorajá-las nas suas atividades. Foi também nossa intenção proporcionar momentos que permitissem à criança desenvolver competências associadas à consciência fonológica, por entendermos que a consciência fonológica é essencial para aprender a ler uma linguagem baseada no alfabeto como é a nossa (Cruz, 2007).

4.3. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto pretendemos apresentar algumas das EEA desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB. Antes de iniciarmos a intervenção neste contexto, passamos, tal como nos contextos anteriores, por um período de observação e cooperação que foi fundamental para a nossa ação educativa. Tivemos oportunidade de conhecer a instituição, a comunidade educativa, o grupo de crianças e a professora titular da turma. Neste período também percebemos as estratégias que a professora utilizava nas EEA que desenvolvia. Neste sentido, quando iniciamos a intervenção, tivemos em consideração vários aspetos que tínhamos observado e que nos foram úteis em determinadas situações pedagógicas.

As EEA que desenvolvemos neste contexto, durante a ação educativa, foram sempre planeadas de acordo com os princípios apresentados pelos documentos oficiais, nomeadamente, os Programas e Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Procuramos apresentar propostas de trabalho diversificadas, integradoras e que suscitasse a participação das crianças. Foi nossa intenção usar diversas estratégias que reconhecessem as crianças como seres com agência e autonomia, capazes de desempenhar um papel ativo nas suas aprendizagens. Procuramos, no decorrer da prática pedagógica, não recorrer em demasia aos manuais escolares pois consideramos que estes podem ser um material de trabalho que muito frequentemente limita as potencialidades de aprender de que a criança é portadora (Roldão, 2004).

A nossa preocupação central foi envolver as crianças em todo o seu processo de aprendizagem. No decorrer das EEA, aproveitamos o facto de o grupo ser bastante participativo para promover diversos diálogos, pelo que as crianças eram estimuladas a partilharem os seus saberes, as suas vivências e opiniões. No respeito por este princípio que postula a criança como agente do seu processo de aprendizagem, as EEA que desenvolvemos iniciavam-se com um diálogo. Por meio deste diálogo, fomentando um espírito de participação livre e responsável, percebíamos o que as crianças já sabiam sobre o assunto que estava a ser trabalhado.

Nos pontos que se seguem, apresentamos as EEA que melhor evidenciam a problemática em estudo, a consciência fonológica.

4.3.1. A Mimi no Inverno

A EEA intitulada “A Mimi no Inverno” tinha com objetivos: (i) ouvir a história da Mimi no Inverno; (ii) interpretar a história; (iii) confrontar saberes sobre o meio; (iv) produzir frases; (v) observar a natureza; (vi) explorar a plasticina.

Esta EEA iniciou-se com a leitura do livro *Mimi no Inverno* de Korky Paul e Valerie Thomas. Antes de procedermos à leitura exploramos os elementos paratextuais do livro, como a capa, a contracapa e a lombada. Neste momento de pré-leitura dialogamos com as crianças de forma a suscitar-lhes curiosidade e percebermos as suas expectativas relativamente à história. Embora fomentássemos a participação livre das crianças, tínhamos o cuidado de preparar algumas questões orientadoras e que assegurassem uma certa coerência à intencionalidade educativa destes momentos. Assim, colocamos à turma as seguintes questões: *De que será que esta história fala? Que bruxa será esta? Que magias fará esta bruxa?* Optamos por esta estratégia pois entendemos que a leitura de histórias e o contacto com livros permitem às crianças desenvolver diversas competências, nomeadamente no que se refere à antecipação de conteúdos – criação de horizontes de expectativa. Mata (2008) refere que

A leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão

das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas (p. 72).

Procedemos à leitura expressiva da história. Durante a leitura as crianças pareciam estar bastante envolvidas no enredo da história. ao longo desta iam dizendo: *A casa dela é bem feia. É de terror! A sério? Então querem dormir outra vez? Nessa cidade há tanta, tanta gente! Para aí trezentas mil pessoas! Os animais não têm casas, tem tocas!* Após a leitura da história, dialogamos com as crianças de forma a explorar e interpretar o conteúdo do livro:

P.E.: *Como era a bruxa Mimi?*

Várias crianças: *Era boazinha!*

P.E.: *Porque é que a bruxa Mimi estava triste?*

António: *Porque não gostava do inverno! Era muito aborrecido! Mas depois ela aprendeu a gostar do inverno!*

P.E.: *E como é que ela começou a gostar do inverno?*

Beatriz: *Percebeu que cada estação é importante!*

Ricardo: *O inverno também tem coisas bonitas... dá para construir iglos, bonecos de neve e fazer anjinhos.*

Gonçalo: *podemos estar em casa e tomar um chá quente.*

(Nota de campo, 7 de maio de 2018)

Tirando partido do conteúdo desta história, orientamos a ação educativa para um conteúdo de Estudo do Meio-as estações do ano. Em diálogo com as crianças, começamos por pedir que caracterizassem cada estação (*vide* tabela 3) referindo o clima, natureza, as roupas e festividades. Como já sublinhamos, é fundamental criar um bom clima de comunicação com as crianças. Para além disso, neste tempo demos-lhes oportunidade de expressarem e partilharem ideias, saberes e vivências. Esta partilha de experiências permite às crianças reforçar a interação com o grupo. Conforme apontam 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). Na tabela que se segue apresenta-se uma síntese das intervenções das crianças.

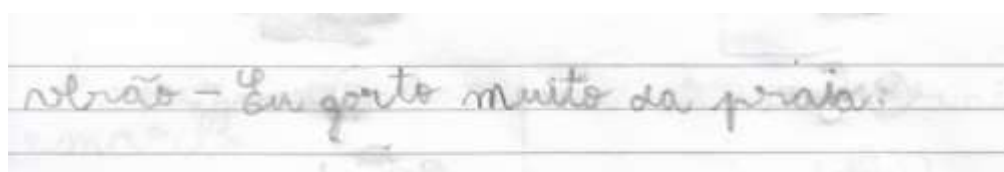
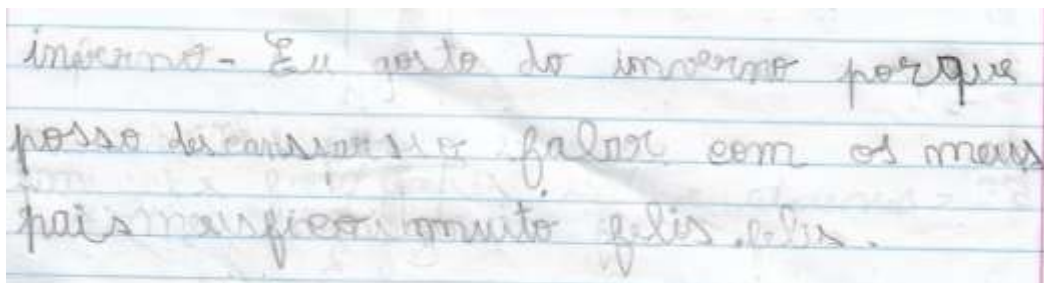
Tabela 3. Características das estações do ano

Primavera	<ul style="list-style-type: none"> - As flores estão grandes; - Começam a aparecer os animais (as borboletas e os passarinhos); - O sol fica mais quentinho; - Usamos roupas mais frescas; - Há a feira das cantarinhas.
Verão	<ul style="list-style-type: none"> - Os dias são maiores; - Está muito calor; - Estamos de férias; - Vamos para a piscina; - Usamos calções e camisolas de manga curta; - Precisamos de usar boné para nos protegermos dos raios ultravioletas; - Há as festas da cidade;
Outono	<ul style="list-style-type: none"> - O tempo começa a ficar mais frio; - Começamos a usar roupas mais quentes; - Há o magusto; - As folhas começam a cair;
Inverno	<ul style="list-style-type: none"> - Está muito frio; - Acendemos a lareira; - Usamos casacos, cachecóis, gorros e luvas; - Há o Natal; - Vamos cantar os Reis; - Os rios ficam congelados.

Após este diálogo, propusemos às crianças que observassem as quatro figuras (referentes às estações do ano) que estavam afixadas no quadro. De seguida, pedimos que fizessem a correspondência entre o nome da estação e as figuras. Houve alguma facilidade nesta tarefa pois o tema trabalhado é-lhes bastante familiar. Por último, sugerimos às crianças que escrevessem uma frase sobre a sua estação favorita.

Entendemos que a prática da escrita é essencial e que deve ser desenvolvida o mais cedo possível. A produção textual é uma ferramenta fundamental não só em meio escolar, mas também em meio social. Concordamos com Reis *et al* (2009), quando referem que a produção escrita, “neste ciclo de ensino, assume particular relevância a constituição de um corpus textual que contemple textos escritos” (p. 61).

É de realçar que este grupo de crianças apenas produzia frases curtas, uma vez que estavam na fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Desta atividade surgiram algumas frases bastante criativas (*vide* figuras 27 e 28).



Figuras 27 e 28. Frases produzidas pelas crianças sobre as estações do ano

No nosso entender é fundamental dar liberdade à criança na produção da escrita, pois a escrita criativa permite o desenvolvimento das competências linguísticas, ao mesmo tempo que permite à criança escrever com prazer.

Dando continuidade à atividade desenvolvida e articulando com outros conteúdos que pretendíamos consolidar (plantas - árvores, arbustos e ervas), solicitamos às crianças que nos deslocássemos ao recreio da escola. Começamos por lhes pedir que observassem a natureza em seu redor (*vide* figura 29). De seguida, sugerimos-lhes que enaltecêssem alguns aspetos que tinham observado. Imediatamente, as crianças referiram: *Temos muitas árvores! Também temos alguns arbustos e passarinhos. Erva também. Também há flores.*



Figura 29. Observação dos espaços verdes da escola

Criamos assim um diálogo com as crianças realçando alguns elementos da natureza, aproveitamos também para lhes colocarmos algumas questões relacionadas com as estações do ano. Regressando à sala, propusemos às crianças que produzissem em plasticina representações associadas aos vários elementos da natureza (*vide* figura 30 e 31).



Figuras 30 e 31. Produções de elementos da natureza em plasticina

Optamos por usar a plasticina para dar oportunidade às crianças de explorar outros materiais que habitualmente não utilizavam. Entendemos que este tipo de atividades deverá ser praticado, com frequência, pelas crianças, pois “amassar, separar, esticar, alisar, proporcionam explorações sensoriais importantes, a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina” (ME, 2004, p.90). As crianças mostraram-se entusiasmadas com este tipo de exploração. Depois de fazerem as produções em plasticina sugerimos-lhes que as colassem numa cartolina preta, em formato A5 e o resultado foi do agrado de todos. No final as crianças quiseram afixar os trabalhos no placard da sala e assim fizemos (*vide* figura 32).



Figura 32. Produções elaboradas pelas crianças

Esta EEA permitiu-nos articular a área de Português com a área de Estudo do Meio, o que entendemos constituir uma aprendizagem integradora e que permite à criança construir conhecimento do mesmo tema em várias vertentes. O essencial, conforme refere Roldão (2004), “é garantir que a abordagem adoptada atribua um sentido aos conteúdos, sentido esse que seja claro e facilmente compreendido pelas crianças” (p.41). Esta EEA possibilitou-nos também articular Estudo do Meio com a Expressão Plástica. A este respeito, a mesma autora salienta que “as áreas das Expressões se revestem de bastante flexibilidade, ajustando-se as aprendizagens pretendidas e os saberes-fazer ao estudo integrado de uma variedade de temas ou situações” (Roldão, 2004, p.41).

Esta EEA permitiu-nos ainda promover diálogos com as crianças. Entendemos que estes diálogos, como já referimos, são imprescindíveis para o desenvolvimento oral e para a melhoria das competências comunicacionais das crianças. Corroborando com Sim-Sim (2009), “A interacção com falantes nativos da língua, com os quais a criança convive, permite-lhe progredir no conhecimento e no uso de estruturas cada vez mais complexas dessa língua” (p.21). Mas o que mais importa destacar é o carácter integrador da experiência desenvolvida.

4.3.2. Desafio das letras

Esta EEA teve os seguintes objetivos: (i) Explorar a sonoridade do poema; (ii) Realizar rimas com palavras do poema; (iii) Explorar e manipular várias letras de forma a construir palavras; (iv) Escrever frases; (v) Ler frases. Tendo em conta as aprendizagens que pretendíamos desenvolver, a área de trabalho privilegiada foi o Português.

No decorrer da ação educativa, neste contexto, era habitual realizarmos, no início da manhã, um momento de partilha. Neste tempo, as crianças contavam novidades, diziam curiosidades, dúvidas e desejos. No nosso entender é essencial que o professor crie estes momentos para que a criança se sinta acolhida e valorizada. Para além disso, como já referimos, estes diálogos constituem uma boa oportunidade para as crianças desenvolverem a sua capacidade discursiva. Um dos objetivos da área de Português é, segundo Buescu *et al* (2015), “Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor” (p.44). Neste sentido, e reconhecendo a relevância da questão oral, foi nossa intenção, durante a nossa intervenção, promover sempre estes momentos de diálogo e partilha.

Nesta EEA começamos por apresentar o poema *O sapo e a toupeira* de Alexandre Parafita no momento de partilha. Optamos por fazê-lo uma vez que o autor visitaria a escola nessa semana e sentimos necessidade de apresentar uma obra desse autor de modo a que as crianças ficassem a conhecê-lo melhor e ficassem com mais vontade de ler os seus livros.

Depois de apresentado o poema, o autor, e o livro, procedemos à leitura do mesmo. Algumas crianças tentaram e conseguiram acompanhar a nossa leitura. Segundo Sim-Sim (2007), a “leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliteraões e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (p.57). Efetivamente, logo após a leitura do poema, as crianças referiram que havia palavras que rimavam. Pedimos, então, às crianças que identificassem as palavras que rimavam. De seguida, sugerimos-lhes que dissessem palavras que rimassem com “ancinho” e “toupeira” (palavras do poema). Eis que surgiram as seguintes:

Toupeira: brincadeira, cadeira, alheira, cozinheira, madeira, prateleira, amoreira, banheira, macieira, pereira, laranjeira, maneira, lixeira, barreira.

Ancinho: beijinho, anjinho, miminho, ninho, vinho, gatinho, peixinho, abracinho, cãozinho, leãozinho, pintainho.

As crianças conseguiram fazer esta tarefa com bastante facilidade e percebemos que já estavam bastante familiarizadas com tarefas que implicavam a manipulação de rimas. Tal como foi referido na nossa fundamentação teórica (ponto 1) a rima é um constituinte de fácil apreensão pelas crianças. É o que nos assegura a investigação da área, como em Adams *et al* (2006) “a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças” (p.51). Entendemos que este tipo de atividade contribui para a aquisição e desenvolvimento das competências de consciência fonológica. E o nosso objetivo era começar com uma atividade fácil e que pudesse motivar as crianças.

Posteriormente, passamos para o desafio das letras. Começamos por distribuir por cada mesa de trabalho um cartão (neste cartão constavam três consoantes e as cinco vogais); de seguida, propusemos que as crianças observassem as letras e que construíssem o maior número de palavras diferentes que conseguissem, sendo que podiam repetir as

letras na mesma palavra. A cada criança foi dada uma ficha (*vide* anexo 2) para que pudessem fazer o registo das palavras. É de realçar que o trabalho foi feito individualmente. As crianças mostraram-se desafiadas e mostraram bastante interesse em descobrir muitas palavras.

Consoantes (m, g e r): remo, amargo, amora, gorro, irmão, meia, mão, romã, e arrumar.

Consoantes (b, f e l): feio, Milu, lobo, balão, leão, búfalo, feita, foliar, baleia, Lia e lua.

Consoantes (p, q e n): Pequeno, pão, pano, pai, queque, piquenique, pé, Nuno e pena.

Consoantes (r, s e d): Roda, rádio, Sara, dado, dedo, saia, serra, Rui, urso, sede e rosa.

Consoantes (c, p e m): copo, pai, mãe, macaco, cão, poema, mapa, mão, cama e pé.

Algumas crianças mostraram algumas dificuldades no início da tarefa exigindo-nos assim maior apoio. Depois da elaboração (escrita) das palavras, sugerimos às crianças que escolhessem seis e que, a partir delas, construíssem frases (*vide* figuras 33, 34 e 35).

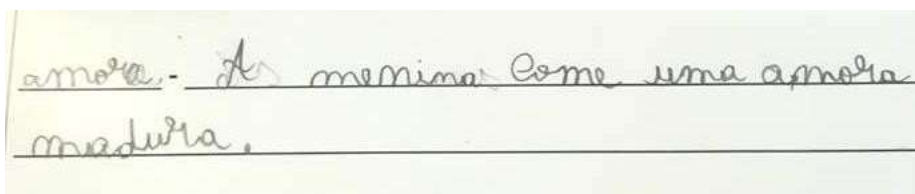


Figura 33. Frase produzida pela criança com a palavra “amora”

Intencionalidade: Elaboração de frases com as palavras anteriormente produzidas.	
Descrição: A criança escreve uma frase a partir da palavra amora.	Interpretação: A produção da criança não apresenta erros ortográficos. Manifesta competências a nível sintático e semântico. Usa adequadamente o adjetivo.

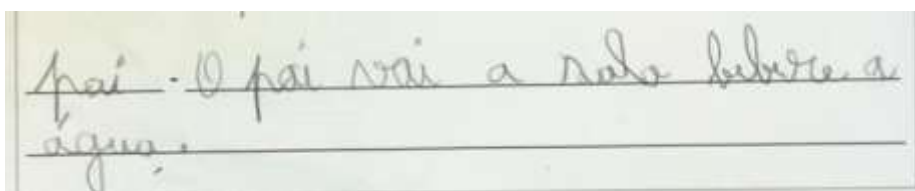


Figura 34. Frase produzida pela criança com a palavra “pai”

Intencionalidade: Elaboração de frases com as palavras anteriormente produzidas.	
Descrição: A criança escreve uma frase a partir da palavra “pai”.	Interpretação: A produção da criança apresenta erros ortográficos. A ortografia da palavra “beber” (escrita “bebere”) revela a dificuldade da criança no reconhecimento fonológico de sílabas com coda (transforma a sílaba final – CVC – em duas sílabas simples – CVCV).

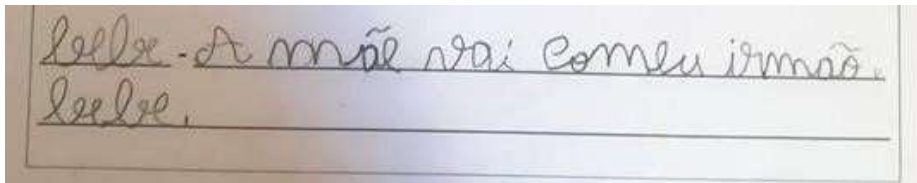


Figura 35. Palavra produzida pela criança com a palavra “bebé”

Intencionalidade: Elaboração de frases com as palavras anteriormente produzidas.	
Descrição: A criança escreve uma frase a partir da palavra “bebé” (apesar da ortografia incorreta).	Interpretação: A produção da criança apresenta erros ortográficos. A criança, com base na produção fonológica, faz a crase de duas sílabas, escrevendo-as numa só palavra – “comeu” por “com meu”.

Quanto à produção escrita, as crianças não levantaram dúvidas uma vez que era habitual realizarem este tipo de exercício. Entendemos que é essencial proporcionar às crianças momentos de escrita. A leitura e escrita são competências transversais e por isso fundamentais para a aprendizagem em todas as áreas. Um dos objetivos do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, segundo Buescu *et al* (2015), é que a criança seja capaz de “Escrever textos de 3 a 4 frases” (p.46). Neste sentido, e sendo os *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico* documentos orientadores da nossa ação educativa, procuramos proporcionar às crianças vários momentos de escrita. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), “O professor tem o poder de desencadear diversas situações em que se recorre à escrita. As actividades de escrita podem ser idealizadas e recriadas a partir dos diversos elementos que constituem o ato de escrever ” (p.12). Neste atividade, que acabamos de descrever, foi dada às crianças liberdade para criarem frases a partir de palavras antes escritas. A forma como se propôs a escrita de palavras (a partir de um

conjunto de grafemas/fonemas) obriga a criança a operar com estes conceitos em situações de uso.

4.3.3. A Princesa da Chuva

Nesta EEA, começamos por criar um diálogo com as crianças suscitando-lhes a curiosidade sobre alguém que estaria a visitar a escola. Apresentamos uma nota de campo onde se registou parte desse diálogo:

PE: *Sabem quem acabei de ver, à entrada da escola?*

Crianças: *Não.*

Sara: *Quem foi, professora?*

PE: *Não? De certeza que não a viram?*

João: *Quem?*

Lourenço: *Não estou a perceber! Eu só vi os meninos das outras salas.*

PE: *Eu vi a Princesa da Chuva, pensei que também a tinham visto.*

Marisa: *Ah? Quem é essa?*

António: *Eu não conheço essa princesa.*

(Nota de campo, 23 de maio de 2018)

Com este diálogo captamos a atenção das crianças, que ficaram ansiosas para perceberem quem era a Princesa da Chuva. Começamos por contar, ao grupo, a história desta princesa (adaptada para o efeito).

A princesa da chuva, quando tinha três meses, foi amaldiçoada por uma feiticeira e, a partir desse dia, por onde a princesa passava chovia sempre, tinha de andar sempre com um guarda-chuva. Mas, sabem uma coisa? Não era chuva normal de gotinhas de água. Era, e é, uma chuva de palavras! Inicialmente, ela ficou muito triste com aquela situação, mas depois de muito pensar percebeu que podia ajudar muitas crianças. Então, a partir desse dia, começou andar de escola em escola a “dar palavras” a todas as crianças para que as aprendessem.

Depois deste momento sugerimos às crianças que chamassem a Princesa da Chuva. Quando a Princesa (Professora Estagiária que estava de apoio) entrou na sala as crianças ficaram entusiasmadas e interessadas em falar com ela. De seguida explicamos que a Princesa tinha vindo oferecer palavras às crianças para que elas as aprendessem.

a fluência da leitura pressupõe diversas aquisições. Uma delas prende-se com o reconhecimento automático da palavra. Sim- Sim (2007) refere que o reconhecimento rápido e automático da palavra escrita é o nó fulcral da leitura. Esse reconhecimento é o resultado não só do conhecimento consciente dos sons da língua de escolarização, i.e., a consciência fonológica, e da sua relação com os grafemas que lhe correspondem, mas também da capacidade para identificar globalmente as palavras como unidades gráficas com significado (p.10).

As observações aqui feitas por esta autora, reportam-nos à teoria das duas vias de acesso à leitura. Efetivamente, a criança (como qualquer adulto) pode ler seguindo um “percurso” de decifração fonológica (vai fazendo de forma progressiva – da esquerda para a direita – a correspondência grafema-fonema e depois faz a leitura silábica e no fim a leitura de toda a palavra), ou pode aceder à leitura da palavra através de um processo de identificação global – este processo acontece com palavras familiares e, na verdade, um leitor competente “usa” essencialmente este “caminho”... olha para uma palavra e rapidamente (globalmente) realiza a leitura, sem necessidade de proceder à descodificação dos grafemas um a um. A via fonológica é muito importante na leitura de palavras não-familiares. Como é sustentado por Cruz (2007),

À medida que as crianças aprendem as correspondências específicas entre as letras e os sons, elas deverão ser desafiadas a usar este conhecimento para ler novas palavras, pois o hábito de ler palavras pouco familiares contribui fortemente para o desenvolvimento da leitura, qualquer que seja o estágio de aquisição desta (p.155).

Acerca desta temática, recorde-se, por exemplo a investigação realizada por Alves-Martins (1996), segundo a qual um leitor fluente lê em média 300 palavras por minuto, ou seja, demora 0,2 segundos na leitura de cada palavra. Este dado prova que tal velocidade de leitura não é compatível com o tempo exigido na leitura letra a letra. Por outro lado, os leitores (nomeadamente os leitores fluentes) nem sempre identificam alguns erros ortográficos ou leem mesmo palavras em que só a primeira e a última letra estão no lugar certo (todas as outras estando “baralhadas”. Tais procedimentos sugerem que nem todas as letras são processadas quando se lê.

Voltando à descrição e análise da nossa EEA, num segundo momento, as crianças realizaram uma outra tarefa, dando sequência às atividades: elas escolheram algumas palavras e, a partir delas, escreveram frases (*vide* figuras 38, 39 e 40).

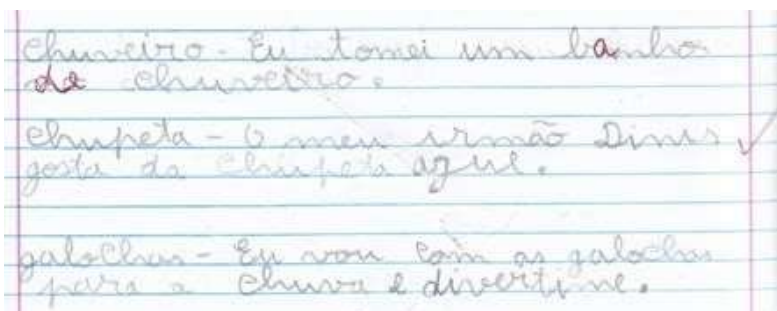


Figura 37. Frases produzidas pelas crianças

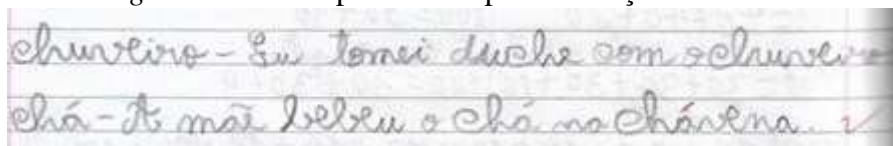


Figura 38. Frases produzidas pelas crianças

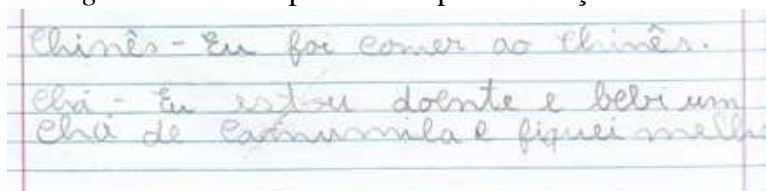


Figura 39. Frases produzidas pelas crianças

(Nota: nem todos os erros ortográficos estão assinalados)

Depois de escreverem as frases, as crianças fizeram a leitura das mesmas. Há uma observação curiosa que se prende com a aprendizagem da escrita (nomeadamente com o desenvolvimento da competência ortográfica). Como os exemplos explicitam, as crianças raramente corrigem aquilo que escreveram quando procedem à leitura das suas frases. Esta é uma observação importante porque, acreditamos ser ainda pouco frequente um trabalho pedagógico, profundo e sistemático, de revisão da escrita (a fazer com os próprios alunos). Apenas se diz, «Lê outra vez, para corrigires os erros.» Como acabamos de referir, não é (pelo menos, não parece ser) um procedimento eficaz. Este é outro assunto pedagógico que nos inquieta e ao qual daremos especial atenção em momentos futuros (quando – assim o esperamos – estivermos a trabalhar em novos contextos). Neste caso, as crianças leram o que tinham escrito com a intencionalidade de trabalharem as competências de leitura em voz alta.

Para analisarmos um caso em que é clara articulação entre a consciência fonológica e a escrita de palavras, vamos olhar para a palavra “camumila” (escrita produzida pela criança – Figura 39). Este é um erro ortográfico que, como se sabe, é muito frequente em idades de início da aprendizagem formal da escrita. Na verdade, o

que está em causa é a escrita do fonema [u] que a criança pronuncia (ao dizer a palavra) e que escreve com o grafema “u” e não com “o”.

Dando continuidade à EEA, e tirando partido da história, consolidamos um conteúdo referente à área da matemática. Começamos por dizer às crianças que a Princesa da Chuva ao regressar a casa foi saltando de poça em poça. De seguida saltou de duas em duas poças e depois de três e três. À medida que íamos relatando o regresso da princesa da chuva solicitávamos às crianças que a ajudassem a contar de dois em dois, de três em três, quatro em quatro, cinco em cinco e de dez em dez. Para facilitar a tarefa utilizamos a reta numérica (*vide* figura 40)



Figura 40. Reta numérica

As crianças já tinham realizado este tipo de exercícios, mas percebemos que ao fazer a ligação com a personagem da história ficaram mais interessados e motivados. Ao longo desta tarefa as crianças foram fazendo o registo no caderno diário.

Este tipo de tarefa faz com que a criança desenvolva o sentido de número e desenvolva o cálculo mental. De acordo com Castro e Rodrigues (2008), o sentido de número envolve “a capacidade de compreender o facto de que os números podem ter diferentes significados e podem ser usados em contextos muito diversificados” (p.11).

Esta EEA permitiu-nos trabalhar o padrão ortográfico “ch”, a escrita, a leitura e as contagens (seguindo várias sequências). Fez-se assim uma articulação entre as áreas de português e matemática, servindo-nos de estratégias pedagógicas que permitiram uma sequência de tarefas e atividades diversificadas, mas devidamente articuladas.

As EEA que desenvolvemos ao longo da ação educativa possibilitaram às crianças desempenhar um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Optamos por uma metodologia de trabalho que permitisse à criança envolver-se e participar nas suas aprendizagens. Entendemos que contribuímos, de alguma forma, para o desenvolvimento das crianças quer a nível cognitivo, pessoal e social. Tivemos também em conta a necessidade de sermos criativas, proporcionando aos alunos a experiência de novas abordagens que “fogem” à rotina das tarefas realizadas nos manuais. Trabalhamos para e

com as crianças, em função dos seus interesses, opiniões e necessidades. No decorrer da PES, procuramos adotar uma postura reflexiva e investigativa de forma a enriquecer a nossa ação educativa.

A atitude reflexiva que adotamos traduz-se nas opções metodológicas e análise de dados recolhidos sobre a temática em estudo. No seguinte ponto apresentamos a análise dos dados recolhidos nos três contextos bem como os resultados que estes nos fornecem.

5. Apresentação, análise e interpretação de dados

Neste ponto apresentaremos a análise dos dados recolhidos nos contextos de EPE e 1.º CEB que as EEA foram ajustadas aos dois níveis de ensino. Como já referimos, o grupo da JI era constituído por crianças com cinco anos de idade e do 1.º CEB por crianças de seis e sete anos de idade, e frequentavam o 1.º ano de escolaridade. No ponto seguinte, apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos no contexto de EPE.

5.1. Apresentação, análise e interpretação de dados relativos ao contexto de Jardim de Infância

Neste ponto procedemos à análise dos dados recolhidos relacionados com problemática em estudo, a consciência fonológica. Realçamos que as EEA desenvolvidas no decorrer da ação educativa foram desenhadas com o intuito de proporcionar às crianças atividades relacionadas com o desenvolvimento fonológico.

No decorrer da ação educativa, pretendíamos avaliar a consciência fonológica das crianças dos contextos, assim sendo, aplicámos a Bateria de provas fonológicas, validadas pela literatura científica (Silva, 2008). Esta prova foi aplicada no início e no final da intervenção no contexto de JI. A prova foi administrada individualmente a seis crianças (4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino). As médias das idades no momento da primeira avaliação (antes da intervenção) era de 5 anos e 4 meses, na segunda avaliação (depois da intervenção) era de 5 anos e 6 meses.

Para cada item de cada subprova foram calculadas as médias e os desvios-padrão. De acordo com os dados recolhidos através das provas fonológicas (antes e depois da intervenção) percebemos que na subprova de classificação com base na sílaba inicial registaram-se melhorias em dois itens, os restantes itens mantiveram as médias (*vide* anexo III). No que se refere à subprova de classificação com base no fonema inicial registaram-se melhores resultados na segunda avaliação (*vide* anexo IV), em vários itens a média aumentou. Relativamente, à subprova de supressão da sílaba inicial as crianças manifestaram melhoria em alguns itens (*vide* anexo V). No item 11 registou-se uma regressão, sendo que a média registada neste item antes da intervenção era de 1 e depois da intervenção passou para 0,83 (*vide* anexo VI). No que concerne à subprova de supressão do fonema inicial, as crianças manifestaram melhorias em vários itens, sendo

que os restantes mantiveram o mesmo resultado (*vide* anexo VII). Na subprova de análise silábica todas as crianças manifestaram competência silábica em ambas as avaliações, à exceção de uma que não conseguiu responder corretamente a um dos itens, na primeira avaliação (*vide* anexo VIII). Por último, na subprova de análise fonémica também se registaram melhorias em alguns itens, sendo que os restantes mantiveram os mesmos resultados (*vide* anexo IX). Em conformidade, com os dados recolhidos, percebemos que as crianças manifestaram melhoria em todas as subprovas que constituem a prova fonológica. Ao analisarmos os resultados obtidos nas seis subprovas percebemos que estas crianças manifestam melhores competências fonológicas nas tarefas de consciência silábica. Entendemos que este tipo de exercício demonstra ser mais fácil para as crianças, corroborando com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “Todos os estudos neste domínio nos indicam que as crianças de idade pré-escolar conseguem apresentar um relativo sucesso em tarefas silábicas” (p.50). Ainda Freitas, Alves e Costa (2007) referem que “Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito” (p.10). Relativamente, às subprovas relacionadas com a consciência fonémica registaram-se médias mais baixas, entendemos assim que as crianças manifestam mais dificuldades em tarefas relacionadas com a manipulação dos fonemas. Confrontando estes resultados, com os postulados evidenciados pela literatura científica da área percebemos que, de facto, citando Adams *et al.* (2006) “os desafios da consciência fonémica são bastante difíceis para algumas crianças” (p. 104). Ainda Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) referem que as crianças em idade de pré-escolar

falham sistematicamente em tarefas que implicam os segmentos fonémicos. A dificuldade destas últimas tarefas decorre do facto de os fonemas serem entidades abstractas, já que são co-articulados (ou seja: não existem fronteiras explícitas entre os fonemas quando são pronunciados dentro das palavras (p.50).

Em síntese, entendemos que no decorrer do processo de intervenção neste contexto (JI), contribuímos para o enriquecimento das competências fonológicas das crianças.

De seguida, procedemos à análise de alguns dados recolhidos relativos às EEA, desenvolvidas ao longo da ação educativa no contexto de JI.

Começamos por apresentar os dados que emergiram da EEA designada de “Vamos jogar às sílabas” (*vide* gráfico 1). Relembramos, que nesta tarefa foi sugerido às crianças a produção de rimas com a palavra *balão*.

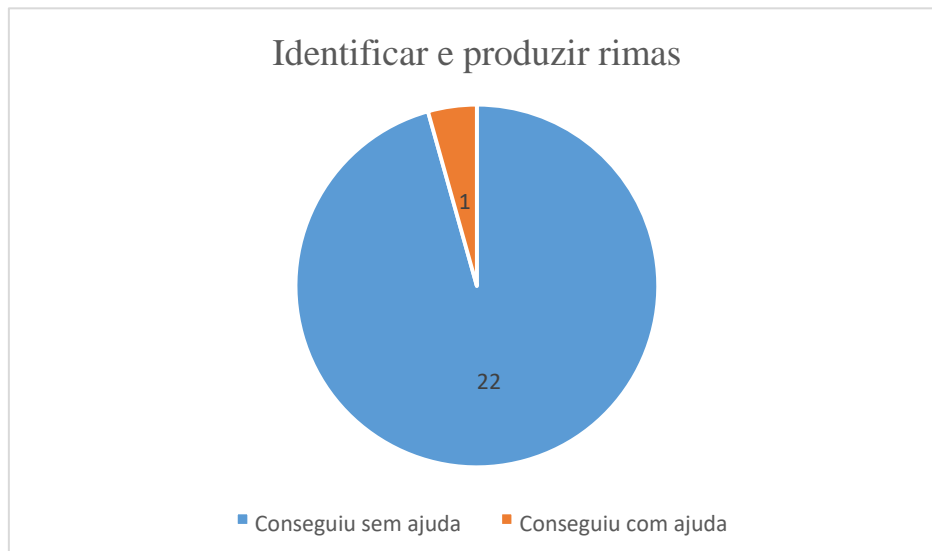


Gráfico 1. Consciência silábica: Capacidade de identificar e produzir rimas

Analisando o gráfico n.º1 percebemos que todas as crianças conseguiram produzir rimas com a palavra *balão*, apenas uma criança precisou de ajuda para produzir uma rima. Esta criança, como já referimos na caracterização do grupo foi sinalizada com Necessidades Educativas Especiais, e por esse motivo apresentou mais dificuldades neste tipo de tarefas. Com os resultados obtidos entendemos que as crianças têm esta competência fonológica bem desenvolvida, tendo em conta também, a sua idade. Entendemos que quando as crianças manifestam competências silábicas (consciência silábica) apresenta maior facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme refere Duarte (2008)

se a criança, aos 4-5, anos desenvolveu uma consciência dos grandes constituintes da sílaba, em particular da rima, tem mais sucesso na soletração e na leitura. Do mesmo modo, em línguas com ortografias como a portuguesa, a consciência segmental é um factor de sucesso na aprendizagem da literacia ortográfica (p.21).

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

Neste ponto apresentamos e analisamos os dados recolhidos no contexto de 1.º CEB, relativos à temática em estudo neste trabalho. Realçamos que as EEA desenvolvidas

foram planejadas e adaptadas ao grupo de crianças, tendo em conta o nível de ensino, os interesses e as necessidades das crianças.

No processo de intervenção neste contexto pretendíamos, à semelhança do contexto de JI, avaliar a consciência fonológica das crianças em dois momentos (antes e depois da intervenção). Assim sendo, aplicámos a prova fonológica (Silva, 2008) de forma a aferir as competências fonológicas das crianças do contexto.

A prova foi administrada individualmente a seis crianças do 1.º CEB que frequentavam o 1.º ano de escolaridade (três do sexo masculino e três do sexo feminino). A média das idades era de seis anos e seis meses (na primeira avaliação) e de seis anos e 8 meses (na segunda avaliação). Para cada item de cada subprova foram calculadas as médias e os desvios-padrão.

Em conformidade, com os dados recolhidos através das provas fonológicas percebemos que, relativamente, à subprova de classificação com base na sílaba inicial que as crianças revelaram melhores resultados na segunda avaliação (*vide* anexo X). No que se refere à subprova de classificação com base no fonema inicial, as crianças também manifestaram melhores competências fonológicas na segunda avaliação (*vide* anexo XI). No que concerne à subprova de supressão da sílaba inicial, os dados apontam para uma melhoria de resultados (*vide* anexo XII). Note-se que nesta subprova as crianças não manifestaram grandes dificuldades. Na subprova de supressão do fonema inicial também se registaram melhorias nos resultados na segunda avaliação, comparativamente, à primeira avaliação (*vide* anexo XIII). Relativamente, à subprova de análise silábica todas as crianças manifestaram competências silábicas (consciência silábica) em ambas as avaliações (*vide* anexo XIV). Por último, a subprova de análise fonémica, nesta também se registaram melhorias, em alguns itens, os restantes mantiveram os mesmos resultados (*vide* anexo XV).

Em conformidade com os resultados obtidos, nas seis subprovas que contempla a prova fonológica aplicada, percebemos que depois da nossa intervenção pedagógica as crianças manifestaram melhores resultados. À semelhança, dos resultados que obtivemos em contexto de EPE, estas crianças desse contexto (1.ºCEB) também demonstraram maior facilidade em tarefas de consciência silábica, comparativamente, às tarefas de consciência fonémica. Como já temos vindo a referir, vários autores defendem que para as crianças as tarefas de consciência fonémica são mais complexas.

Em síntese, percebemos através dos dados obtidos, que as crianças deste contexto melhoraram as suas competências fonológicas ao longo do nosso processo de intervenção.

Para além das provas fonológicas, também realizamos outros tipos de registos, designadamente, as notas de campo, registo fotográfico e as produções das crianças. Estes registos centram-se em dois níveis da consciência fonológica (Consciência silábica e consciência fonémica). No decorrer da apresentação e análise dos dados, procuramos, sempre que possível, relacioná-los com o quadro teórico.

No que concerne à categoria da consciência silábica, apresentamos os dados que emergiram da EEA intitulada de “Desafio das letras”, começamos por apresentar os dados relativos à produção de rimas com as palavras *ancinho* e *toupeira* (vide gráfico 2) presentes no poema *O sapo e a toupeira* de Alexandre Parafita.



Gráfico 2. Consciência silábica (capacidade de identificar e produzir rimas)

No que se refere à categoria consciência silábica, nomeadamente, à capacidade de identificar e produzir rimas, as crianças não manifestaram dificuldades. Apenas uma criança não conseguiu produzir rimas. Esta criança (foi sinalizada para o apoio educativo especial) revelou algumas dificuldades na execução de diversas tarefas relacionadas com as várias áreas.

Realçamos que este tipo de atividade era recebida com agrado por parte das crianças.

Ainda no decorrer desta EEA, foi proposto às crianças a elaboração de palavras com letras diferentes. Os dados emergentes desta EEA expomo-los a seguir (vide tabela

4). Na seguinte tabela apresentam-se a contagem de palavras com as consoantes m,g e r.

Tabela 4. Contagem de palavras (consoantes m, g e r)

Contagem de palavras com as consoantes m, g e r					
Crianças	Número total de palavras	Palavras escritas e não repetidas	Palavras com erros	Palavras inventadas	Palavras corretas
Criança 1	15	15	0	0	15
Criança 2	17	17	1	0	17
Criança 3	14	14	5	1	8
Criança 4	15	15	0	0	15

Como podemos verificar na tabela n.º 4 o número de palavras formadas pelas crianças não difere muito, note-se que as crianças que formaram palavras com as consoantes (m, g e r) elaboraram 14, 15 e 17 palavras. Das palavras escritas percebemos que duas crianças apresentam erros ortográficos (sendo que a criança 2 das 17 palavras que escreveu uma continha erro ortográfico e a criança 3 escreveu 14 palavras das quais cinco com erros ortográficos). No que se refere às palavras inventadas apenas a criança 3 apresenta uma pseudo-palavra. A partir das palavras produzidas pelas crianças analisámo-las quanto ao número de sílabas (*vide* tabela 5)

Tabela 5. Contagem de sílabas por palavra

Número de sílabas por palavra			
Crianças	Palavras com uma sílaba	Palavras com duas sílabas	Palavras com três ou mais sílabas
Criança 1	1	10	4
Criança 2	6	10	1
Criança 3	4	10	0
Criança 4	1	10	4

Ao observarmos a tabela 5 verificamos que as crianças deste grupo escreveram mais palavras dissilábicas, de seguida monossilábicas e por fim palavras com três ou mais sílabas.

Como já referimos, na descrição das Experiências de Ensino-Aprendizagem, as consoantes atribuídas às crianças eram diferentes, assim sendo, apresentamos os dados relativos à produção de palavras com as consoantes m, l e t (*vide* tabela 6).

Tabela 6. Contagem de palavras (com as consoantes m, l e t)

Contagem de palavras com consoantes m, l e t					
Crianças	Número total de palavras	Palavras escritas e não repetidas	Palavras com erros	Palavras inventadas	Palavras corretas
Criança 5	17	17	1	1	16
Criança 6	15	15	0	0	15
Criança 7	14	14	0	0	14
Criança 8	20	20	0	0	20

Analisando a tabela n.º 6, percebemos que as crianças deste grupo conseguiram e produzir de 14 a 20 palavras. Relativamente a palavras com erros apenas a criança 5 apresentou uma palavra que apresentava erro. A mesma criança apresentou uma pseudopalavra. As restantes crianças não apresentaram quaisquer erros nas palavras elaboradas. Dando continuidade à análise das palavras produzidas, apresentamos de seguida os dados relativos ao número de sílabas (*vide* tabela 7)

Tabela 7. Contagem de sílabas por palavra

Número de sílabas por palavra			
Crianças	Palavras com uma sílaba	Palavras com duas sílabas	Palavras com três ou mais sílabas
Criança 5	2	15	0
Criança 6	3	11	1
Criança 7	3	10	1
Criança 8	2	18	0

Observando a tabela verificamos, à semelhança do outro grupo de crianças, que as palavras que as crianças mais produziram são aquelas que apresentam duas sílabas, de seguida as palavras com uma sílaba e por fim as palavras com três ou mais sílabas. Note-se que neste grupo apenas as crianças 6 e 7 escreveram uma palavra com três ou mais sílabas.

Os dados que a seguir expomos referem-se à produção de palavras com as consoantes b, f e l (*vide* tabela 8).

Tabela 8. Contagem de palavras (com as consoantes b, f e l)

Contagem de palavras das consoantes b, f e l					
Crianças	Número total de palavras	Palavras escritas e não repetidas	Palavras com erros	Palavras inventadas	Palavras corretas
Criança 9	9	9	0	0	9
Criança 10	17	17	1	1	16
Criança 11	14	14	0	0	14
Criança 12	13	13	4	1	8

Relativamente à tabela 8, observamos que existe alguma discrepância relativamente ao número total de palavras elaboradas. Note-se que a criança 9 produziu nove palavras enquanto a criança 10 elaborou dezassete palavras. Quanto à ortografia a criança 10 apresentou umas palavras com erro e a criança 12 apresentou quatro. A criança 12 produziu uma pseudo-palavra, enquanto as restantes, não apresentaram nenhuma.

De seguida, apresentamos a análise das palavras produzidas quanto ao número de sílabas (*vide* tabela 9).

Tabela 9. Contagem de sílabas por palavra

Número de sílabas por palavra			
Crianças	Palavras com uma sílaba	Palavras com duas sílabas	Palavras com três ou mais sílabas
Criança 9	1	8	0
Criança 10	2	13	2
Criança 11	3	9	2
Criança 12	0	12	1

Analisando a tabela 9 verificamos que as palavras elaboradas pelas crianças são, maioritariamente, dissilábicas, de seguida as monossilábicas e por último, as palavras com trissilábicas ou polissilábicas.

Os dados a seguir expostos resultam da produção de palavras com as consoantes p, n e q (*vide* tabela 10).

Tabela 10. Contagem de palavras (com as consoantes p, n e q)

Contagem de palavras das consoantes p, n e q					
Crianças	Número total de palavras	Palavras escritas e não repetidas	Palavras com erros	Palavras inventadas	Palavras corretas
Criança 13	13	13	0	0	13
Criança 14	6	6	0?	1	5
Criança 15	12	12	0	0	12
Criança 16	13	12	3	0	9

De acordo com a leitura da tabela verificamos que o número de palavras produzidas com estas consoantes são 6, 12 e 13. Uma das crianças apenas conseguiu produzir metade das palavras relativamente às restantes. Relativamente às palavras inventadas apenas a criança 14 apresentou uma pseudo-palavra.

Prosseguimos, com a análise das palavras produzidas pelas crianças quanto ao número de sílabas (*vide* tabela 11)

Tabela 11. Contagem de sílabas por palavra

Número de sílabas por palavra			
Crianças	Palavras com uma sílaba	Palavras com duas sílabas	Palavras com três ou mais sílabas
Criança 13	5	6	2
Criança 14	3	2	1
Criança 15	6	3	3
Criança 16	7	3	3

Observando a tabela verificamos que, ao invés dos outros grupos de crianças, este apresentou um maior número de palavra com uma sílaba, de seguida com duas sílabas e por último, palavras com três ou mais silabas.

De seguida, apresentamos os dados relativos à produção de palavras com as consoantes c, p e m (*vide* tabela 12)

Tabela 12. Contagem de palavras (com as consoantes c, p e m)

Contagem de palavras das consoantes c, p e m					
Crianças	Número total de palavras	Palavras escritas e não repetidas	Palavras com erros	Palavras inventadas	Palavras corretas
Criança 17	14	14	0	0	14
Criança 18	13	13	0	0	13

Observando a tabela, percebemos que ambas as crianças apresentaram, praticamente, o mesmo número de palavras, para além disso as palavras produzidas não apresentaram erros ortográficos.

Prosseguimos, com a apresentação dos dados relativos ao número de sílabas por palavra (*vide* tabela 13).

Tabela 13. Contagem de sílabas por palavra

Número de sílabas por palavra			
Crianças	Palavras com uma sílaba	Palavras com duas sílabas	Palavras com três ou mais sílabas
Criança 17	4	8	2
Criança 18	5	6	2

Observando a tabela percebemos que estas crianças escreveram mais palavras dissilábicas, de seguida monossilábicas e por último, trissilábicas ou polissilábicas.

Por fim, analisamos os dados que correspondem às palavras produzidas com as consoantes r, s e d (*vide* tabela 14).

Tabela 14. Contagem de palavras (com as consoantes r, s e d)

Contagem de palavras das consoantes r, s e d					
Crianças	Número total de palavras	Palavras escritas e não repetidas	Palavras com erros	Palavras inventadas	Palavras corretas
Criança 19	12	12	1	0	11
Criança 20	16	16	1	1	15
Criança 21	6	6	0	0	6
Criança 22	19	18	3	0	16

Analisando a tabela verificamos que houve uma discrepância quanto ao número de palavras elaboradas, note-se que a criança 21 produziu seis palavras enquanto criança 22 escreveu dezanove palavras. Relativamente às palavras com erros três das quatro crianças apresentavam palavras com erros ortográficos. Quanto às palavras inventadas apenas a criança 21 produziu uma pseudo-palavra.

De seguida, apresentamos a análise relativa a número de sílabas por palavra (*vide* tabela 15)

Tabela 15. Contagem de sílabas por palavra

Número de sílabas por palavra			
Crianças	Palavras com uma sílaba	Palavras com duas sílabas	Palavras com três ou mais sílabas
Criança 19	4	8	0
Criança 20	3	13	0
Criança 21	1	5	0
Criança 22	4	13	1

Analisando a tabela, percebemos que as crianças escreveram, maioritariamente, palavras com duas sílabas, de seguida com uma sílaba e por fim com três ou mais sílabas. Note-se que apenas uma criança escreveu uma palavra trissilábica ou polissilábica.

Em conformidade, com os dados obtidos nesta EEA, verificamos que as crianças apresentam maior facilidade na escrita de palavras com duas sílabas e que manifestam mais dificuldade em produzir palavras trissilábicas ou polissilábicas.

Relativamente aos dados recolhidos na EEA “Princesa da Chuva” na tarefa de consciência fonémica, as crianças tinham de identificar palavras com o fonema [ʃ], os dados recolhidos, apresentam-se no gráfico 3.

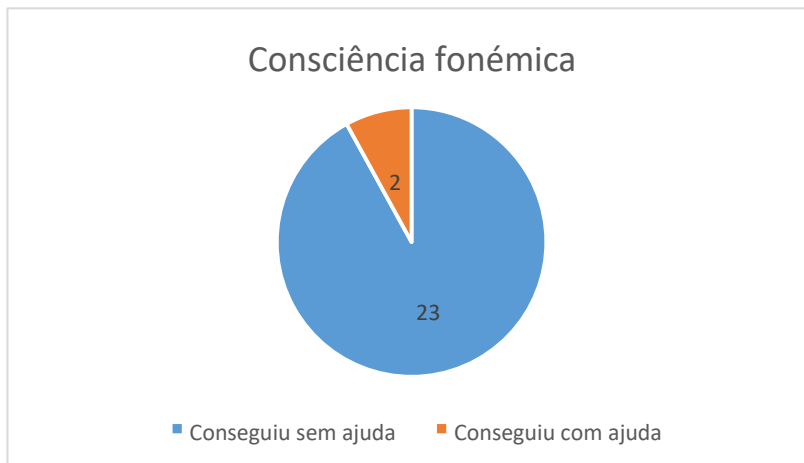


Gráfico 3. Consciência fonémica: capacidade de identificar o fonema [ʃ] nas palavras

No que se refere à *consciência fonémica*, nomeadamente, à capacidade identificar o fonema [ʃ] nas palavras as crianças manifestaram alguma facilidade na execução da tarefa. Analisando o gráfico nº3 percebemos que 23 crianças conseguiram identificar o fonema [ʃ] nas palavras, enquanto 2 conseguiram com ajuda das professoras estagiárias. Como se referiu, aquando da descrição e análise da EEA, nesta atividade os alunos operaram primeiro com o fonema (dizendo palavras com ocorrência do fonema em causa) e só depois trabalharam a questão da representação gráfica desse fonema.

Considerações finais

Neste ponto pretendemos refletir sobre todo o processo de observação e intervenção pedagógica desenvolvida nos três contextos de ensino, nomeadamente Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Procuraremos, assim, refletir sobre os contributos e limitações com as quais nos deparamos no decorrer da ação educativa.

Atualmente exige-se, ao educador/professor, uma prática inovadora, dinâmica, diversificada e rica em estratégias de ensino-aprendizagem que promovam um ensino de qualidade, ou seja, que possibilitem aprendizagens significativas às crianças, educando-as para serem cidadãos responsáveis e (pró-)ativos.

Este processo, como era suposto, diga-se, revelou-se complexo, uma vez que nos deparamos com diversas situações próprias dos contextos reais e foi necessário saber adaptar-nos aos grupos de crianças com os quais estivemos a trabalhar. Para além disso, foi necessário desenvolver a nossa autonomia e responsabilidade tanto na organização/gestão dos grupos como na elaboração de planificações de acordo com as necessidades das crianças e do grupo e, ainda, na realização de atividades pedagógicas ricas e diversificadas. O facto de contactarmos com contextos reais demonstrou-se bastante proveitoso para a nossa aprendizagem, uma vez que nos possibilitou vivenciar o dia a dia da prática pedagógica, bem como todas as questões que lhe estão associadas.

O nosso processo de intervenção pedagógica, de entre outras intencionalidades, centrou-se no desenvolvimento da consciência fonológica. Conforme referimos no quadro teórico que sustenta este trabalho, a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística bastante estudada por vários autores pela relação que apresenta com a aprendizagem da leitura e da escrita. Em conformidade com os estudos que revisitamos, percebemos que, de facto, o treino sistemático das competências fonológicas contribui de forma positiva para a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, cabe ao educador/professor proporcionar às crianças estratégias de ensino-aprendizagem eficazes e que, no respeito pela diversidade, possam garantir o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, pois, como se sabe (num mundo como aquele em que vivemos) estas competências são fundamentais para a autonomia dos sujeitos e para o seu sucesso pessoal e social.

Deste modo, foi nossa intenção, ao longo da ação educativa, desenvolver experiências de ensino-aprendizagem que estimulassem e desenvolvessem as competências fonológicas das crianças dos contextos. Pretendíamos, assim, contribuir para o desenvolvimento de competências com múltiplas implicações nos processos de comunicação, quer eles se realizem oralmente ou por escrito. As EEA que desenvolvemos centraram-se em torno da temática referida (a consciência fonológica e a sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita), sem, contudo, esquecer que a aprendizagem é, e deve ser, holística e, por isso, ter em conta todas as outras competências igualmente fundamentais na educação e desenvolvimento das crianças. Tendo em conta a temática central deste trabalho, delineamos os seguintes objetivos: (i) Explicitar o conceito de consciência fonológica e a sua relevância no âmbito da educação de infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) Avaliar a consciência fonológica de crianças dos contextos (grupo de estudo); (iii) Desenhar e realizar atividades que promovam a consciência fonológica (das crianças dos contextos); e (iv) Verificar se as atividades realizadas produzem efeito na melhoria das competências fonológicas das crianças, com implicações nos processos de aprendizagem da leitura /escrita.

No decorrer da PES, procuramos desenvolver atividades que permitissem o treino da consciência fonológica (das crianças dos contextos), porém, devido à escassez do tempo, não nos foi possível implementar atividades de forma ainda mais sistemática e mais adequadas aos três níveis da consciência fonológica (consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica). Ao longo da intervenção educativa, procuramos aprofundar o nosso conhecimento acerca da temática investigada e percebemos que, de acordo com os postulados evidenciados pela literatura científica da área, o desenvolvimento das competências fonológicas são fundamentais para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente quando esta (a escrita) se opera através do recurso a um sistema alfabético. Vários são os estudos que apontam para uma relação recíproca entre ambas. Perante os dados recolhidos no 1.º CEB, verificamos que as crianças demonstraram melhorias na leitura e na escrita. Relembramos que este grupo de crianças frequentava o 1.º ano, pelo que foi possível, mesmo no curto período de tempo que durou a nossa intervenção, verificar grandes progressos quer a nível da leitura quer da escrita. Confrontando as nossas observações com os dados recolhidos através da prova fonológica, percebemos que as competências fonológicas das crianças melhoram no decorrer da ação educativa.

No que concerne ao JI, verificamos, através dos dados recolhidos com a aplicação das provas fonológicas, que houve uma melhoria destas competências. As crianças manifestaram bastante facilidade em tarefas de consciência silábica, enquanto nas tarefas de consciência fonémica apresentaram mais dificuldades. Neste contexto procuramos desenvolver atividades diversificadas e estimulantes que permitissem às crianças brincar os sons da língua, identificando-os e manipulando-os, por exemplo através de jogos com a rima ou com a supressão de sílabas ou fonemas iniciais. Fizemo-lo conscientes que o desenvolvimento das competências fonológicas é um preditor de grande relevância na aprendizagem do código escrito. Em síntese entendemos que, em ambos os contextos os grupos, apresentavam competências fonológicas adequadas à sua idade. Entendemos, voltamos a reforçá-lo que contribuímos para o desenvolvimento destas competências e que estas, de facto, contribuem para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Concluindo este trabalho, afirmamos que esta prática pedagógica que desenvolvemos nos três contextos, no âmbito da PES, foi essencial para a nossa formação pessoal e profissional. A nível profissional, esta experiência permitiu-nos aprofundar os nossos conhecimentos teóricos e práticos, colocando-nos perante desafios que nunca antes tínhamos enfrentado. A este respeito não podemos deixar de assinalar a relevância do apoio fornecido pelas professoras (supervisoras e cooperantes) e pela colega do par pedagógico. A nível pessoal, possibilitou-nos interagir com crianças, educadoras/professoras cooperantes e com as supervisoras da Escola Superior de Educação, que representaram um apoio emocional, científico e pedagógico fundamental. Estas interações refletiram-se na nossa atitude e no crescimento que fizemos no que se refere ao desenvolvimento de competências profissionalizantes. Entendemos que, ao longo da PES, nos tornamos mais capazes e confiantes das nossas capacidades. Esta experiência em contextos reais enriqueceu o nosso gosto pela profissão. Estamos hoje mais seguras que não é apenas uma mera atitude lírica afirmar com Rinaldi (1998), citado por Lino (2006), que a “A educação é um ato de amor” (p.132). Trata-se, na verdade de uma ação verdadeiramente poética, no sentido etimológico da palavra: educar é criar... é mudar o mundo, começando por nos mudar a nós mesmos.

Referências bibliográficas

- 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.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V.F. (2015). *Programa e Metas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Horta, M., H. (2017). *Cadernos de Educação de Infância* n.º111. Edição APEI.
- Machado, L. (2008). *Cadernos de Educação de Infância* n.º 83. Edição: APEI.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

- Mateus, M. Frota, S. & Vigário, M. (2003). Prosódia. In M. Mateus, A. Brito, I. Duarte & I. Faria (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (DEB).
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de pesquisa. Programa de Pós-Graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica*. Brasília.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 4.ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª edição., pp.110-138). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Barros, S. (2006). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Paul, K. & Thomas, V. (2004). *A Mimi no Inverno*. Gradiva
- 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. Consultado em 10 de agosto de 2018 em <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a05.pdf>
- Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Consultado em 19 de setembro de 2018 em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/11782>
- 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.
- Rebello, 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.
- Roldão, M.C. (2004). *Estudo do Meio do 1.ºCiclo: Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Silva, A. C. (1997). *Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo*. *Análise Psicológica*, vol.15 n.º2, 283-303. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000200008&lng=pt&nrm=iso Visitado em 1 – set.- 2018, às 15:35H
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. (2008). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, A. C. (2017). *Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita*. *Análise Psicológica*, vol.35, n.º2, 117-124. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312017000200001&lng=pt&nrm=iso Visitado em 1- set. – 2018, às 16:40H
- Silva, A. C. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, vol. 36, n.º3, 341 – 354. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312018000300006&lng=pt&nrm=iso Visitado em 2 – set. – 2018, às 17:00H
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2.ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sucena, A., Castro, S.L. (2008). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura*. Coimbra: Almedina.

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

Anexos

Anexo I – Prova fonológica aplicada às crianças dos contextos (JI e 1.º CEB)

I) Classificação com base na sílaba inicial

Itens	Pontuação
1-uva/asa/unha/ilha	
2-enxada/ ouriço/ agulha/ apito	
3-rolo/ sapo/ figo/roupa	
4-coelho/ machado/ piano/ macaco	
5-garrafa/ galinha/ pijama/ moeda	
6-tesoura/casaco/moinho/cavalo	
7-vaso/pipa/mesa/vaca	
8-chupa/ fato/ faca/bico	
9-janela/ menina/tomate/torrada	
10-girafa/panela/cenoura/palhaço	
11-bota/jarro/ninho/bola	
12-saco/sapo/burro/mota	
13-laranja/medalha/lagarto/pinheiro	
14-sino/data/dado/folha	

II- Classificação com base no fonema inicial

Itens	Pontuação
1-alce/urso/arca/ovo	
2-orelha/alface/árvore/igreja	
3-raposa/regador/viola/boneca	
4-mala/peixe/chucha/mota	
5-sumo/gola/leite/gato	
6-buzina/cegonha/vassoura/veado	
7-serra/copo/cama/lupa	
8-fivela/telhado/janela/fogueira	
9-boca/tigre/selo/tacho	
10-pato/pera/milho/chuva	
11-tijolo/bolacha/seringa/banana	
12-cebola/toalha/gaveta/cigarro	
13-lata/luva/roda/fita	
14-desenho/camisa/dominó/novelo	

III- Supressão da sílaba inicial

	Pontuação
1-avó	
2-orelha	
3-rádio	
4-morango	
5-gorila	
6-vela	
7-caneta	
8-foca	
9-tapete	
10-pássaro	
11-boca	
12-seta	
13-laço	
14-dedal	

IV-Supressão do fonema inicial

Itens	itens	Pontuação
1-rio	13-rosa	
2-mel	14-mola	
3-gás	15-galo	
4-vale	16-vila	
5-cão	17-capa	
6-fio	18-fava	
7-torre	19-telha	
8-pão	20-pipa	
9-boi	21-bolo	
10-sal	22-sumo	
11-lua	23-lula	
12-dente	24-dedo	

V- Análise silábica

Itens	Pontuação
1-anjo	
2-aranha	
3-raquete	
4-mapa	
5-golo	
6-viola	
7-farinha	
8-casa	
9-tábua	
10-perú	
11-boneca	
12-sino	
13-dália	
14-loja	

VI- Análise fonémica

Itens	Pontuação
1-asa	
2-avô	
3-rua	
4-mar	
5-gorro	
6-via	
7-carro	
8-figo	
9-taça	
10-pá	
11-bule	
12-sol	
13-lã	
14-dia	

Anexo II- Ficha de trabalho da EEA- “Desafio das letras”

Anexo III - Médias e desvio padrão, para cada item nas subprovas de classificação com base na sílaba inicial (Jardim de infância)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	0,83	0,41
Item 2	1	0
Item 3	1	0
Item 4	0,83	0,41
Item 5	0,66	0,52
Item 6	0,83	0,41
Item 7	1	0
Item 8	0,83	0,41
Item 9	0,5	0,54
Item 10	1	0
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	0,66	0,52

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	0,83	0,41
Item 2	1	0
Item 3	1	0
Item 4	0,83	0,41
Item 5	0,83	0,41
Item 6	0,83	0,41
Item 7	1	0
Item 8	0,83	0,41
Item 9	0,66	0,52
Item 10	1	0
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	0,66	0,52

Anexo IV - Médias e desvio padrão, para cada item nas subprovas classificação com base no fonema inicial (Jardim de infância)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	0,5	0,54
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	0,16	0,41
Item 6	0,5	0,54
Item 7	0,6	0,52
Item 8	1	0
Item 9	0,5	0,54
Item 10	0,83	0,41
Item 11	1	0
Item 12	0,66	0,52
Item 13	0,66	0,52
Item 14	0,5	0,54

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	0,83	0,41
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	0,33	0,51
Item 6	0,66	0,52
Item 7	0,83	0,41
Item 8	1	0
Item 9	0,83	0,41
Item 10	1	0
Item 11	1	0
Item 12	0,83	0,41
Item 13	0,66	0,52
Item 14	0,66	0,52

Anexo V - Médias e desvio padrão, para cada item nas suprovas de Supressão da sílaba inicial (Jardim de infância)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	0,66	0,52
Item 3	0,5	0,54
Item 4	0,83	0,41
Item 5	0,5	0,54
Item 6	0,83	0,41
Item 7	1	0
Item 8	0,66	0,52
Item 9	0,66	0,52
Item 10	0,5	0,54
Item 11	1	0
Item 12	0,83	0,41
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	0,66	0,52
Item 3	0,33	0,51
Item 4	0,83	0,41
Item 5	0,83	0,41
Item 6	0,83	0,41
Item 7	1	0
Item 8	0,66	0,52
Item 9	1	0
Item 10	0,5	0,54
Item 11	0,83	0,41
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Anexo III - Médias e desvio padrão, para cada item nas suprovas de supressão do fonema inicial (Jardim de infância)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	0,5	0,54
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	0,66	0,52
Item 6	0,83	0,41
Item 7	1	0
Item 8	0,83	0,41
Item 9	1	0
Item 10	0,83	0,41
Item 11	0,66	0,52
Item 12	0,83	0,41
Item 13	0,83	0,41
Item 14	0,83	0,41
Item 15	1	0
Item 16	0,83	0,41
Item 17	0,5	0,54
Item 18	0,66	0,52
Item 19	0,83	0,41
Item 20	1	0
Item 21	0,83	0,41
Item 22	1	0
Item 23	0,5	0,54
Item 24	0,83	0,41

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	0,83	0,41
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	0,83	0,41
Item 6	0,83	0,41
Item 7	1	0
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	1	0
Item 11	0,66	0,52
Item 12	0,83	0,41
Item 13	1	0
Item 14	0,83	0,41
Item 15	1	0
Item 16	1	0
Item 17	1	0
Item 18	0,83	0,41
Item 19	0,83	0,41
Item 20	1	0
Item 21	1	0
Item 22	1	0
Item 23	0,83	0,41
Item 24	1	0

Anexo VI - Médias e desvio padrão, para cada item nas suprovas de análise silábica (Jardim de infância)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	1	0
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	0,83	0,41
Item 7	1	0
Item 8	0,83	0,41
Item 9	0,33	0,51
Item 10	0,83	0,41
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	1	0
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	1	0
Item 7	1	0
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	1	0
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Anexo VII - Médias e desvio padrão, para cada item nas subprovas de análise fonêmica (Jardim de infância)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	0,83	0,41
Item 2	1	0
Item 3	0,83	0,41
Item 4	0,83	0,41
Item 5	0,33	0,51
Item 6	0,83	0,41
Item 7	0,5	0,54
Item 8	0,33	0,51
Item 9	0,33	0,51
Item 10	0,83	0,41
Item 11	0,66	0,52
Item 12	0,83	0,41
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	1	0
Item 3	1	0
Item 4	0,83	0,41
Item 5	0,66	0,52
Item 6	0,83	0,41
Item 7	0,83	0,41
Item 8	0,66	0,52
Item 9	0,66	0,52
Item 10	0,83	0,41
Item 11	0,66	0,52
Item 12	0,83	0,41
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Anexo VIII - Médias e desvio padrão, para cada item nas subprovas de classificação com base na sílaba inicial (1.ºCEB)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	1	0
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	0,83	0,41
Item 7	1	0
Item 8	0,83	0,41
Item 9	1	0
Item 10	1	0
Item 11	0,83	0,41
Item 12	0,83	0,41
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	1	0
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	0,83	0,41
Item 7	1	0
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	1	0
Item 11	0,83	0,41
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Anexo IX - Médias e desvio padrão, para cada item nas subprovas de classificação com base no fonema inicial (1.ºCEB)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	1	0
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	1	0
Item 7	0,83	0,41
Item 8	1	0
Item 9	0,83	0,41
Item 10	0,83	0,41
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	1	0
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	1	0
Item 7	0,83	0,41
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	0,83	0,41
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Anexo X - Médias e desvio padrão, para cada item nas subprovas de supressão da sílaba inicial (1.º CEB)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	1	0
Item 3	0,83	0,41
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	1	0
Item 7	1	0
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	0,83	0
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	1	0
Item 3	0,83	0,41
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	1	0
Item 7	1	0
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	1	0
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Anexo XI - Médias e desvio padrão, para cada item nas suprovas de supressão do fonema inicial (1.º CEB)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	0,83	0,41
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	0,83	0,41
Item 7	1	0
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	1	0
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0
Item 15	1	0
Item 16	1	0
Item 17	1	0
Item 18	1	0
Item 19	1	0
Item 20	1	0
Item 21	1	0
Item 22	1	0
Item 23	1	0
Item 24	1	0

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	0,83	0,41
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	0,83	0,41
Item 7	1	0
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	1	0
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0
Item 15	1	0
Item 16	1	0
Item 17	1	0
Item 18	1	0
Item 19	1	0
Item 20	1	0
Item 21	1	0
Item 22	1	0
Item 23	1	0
Item 24	1	0

Anexo XII - Médias e desvio padrão, para cada item nas subprovas análise silábica (1.ºCEB)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	1	0
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	1	0
Item 7	1	0
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	1	0
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	1	0
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	1	0
Item 7	1	0
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	1	0
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Anexo XIII - Médias e desvio padrão, para cada item nas subprovas análise fonêmica (1.ºCEB)

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	0,83	0,41
Item 2	0,83	0,41
Item 3	1	0
Item 4	0,66	0,52
Item 5	1	0
Item 6	0,83	0,41
Item 7	0,83	0,41
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	1	0
Item 11	1	0
Item 12	0,83	0,41
Item 13	1	0
Item 14	1	0

Item	Média	Desvio- padrão
Item 1	1	0
Item 2	0,83	0,41
Item 3	1	0
Item 4	1	0
Item 5	1	0
Item 6	0,83	0,41
Item 7	0,83	0,41
Item 8	1	0
Item 9	1	0
Item 10	1	0
Item 11	1	0
Item 12	1	0
Item 13	1	0
Item 14	1	0